



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

중국인 유학생의 학문 목적 한국어
쓰기 학습 과정 연구

2017년 8월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
유 나
(劉娜, LIU NA)

중국인 유학생의 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정 연구

지도교수 민 병 곤

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2017년 4월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육전공

유 나 (劉娜, LIU NA)

유나의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

2017년 6월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문 초록

본 연구는 중국인 대학원 유학생들이 학문목적 한국어 쓰기를 하는 데 어려움을 느끼는 원인을 파악하고 이를 극복하기 위한 학습의 과정을 체계적으로 규명하는 것을 목적으로 한다. 그리고 이를 바탕으로 중국인 대학원 유학생의 쓰기 어려움을 해소하기 위한 방안을 제시하고자 한다.

쓰기는 학문적 활동에서 큰 비중을 차지하기 때문에 유학생들에게 학문 목적 글 쓰기 능력은 아주 중요하다. 그런데 학문 목적 글쓰기는 학문 공동체에서 요구하는 형식을 갖추어야 하며 적절한 학문 용어를 사용하고 논리적으로 구성해야 하기 때문에 체계적인 교육의 과정이 요구된다. 이런 교육의 필요성에 따라 학문 목적 글쓰기에 대한 연구가 최근 활발히 이루어지고 있음에도 불구하고, 대부분 글쓰기 교육 내용과 교수 방법에 집중되고 있다. 효과적인 교수 학습 방안을 마련하기 위해서는 학습자의 학습 경험에 주목해야 한다. 학문 목적 한국어 쓰기를 배우는 과정에서 지식을 어떻게 이해하고 내재화하게 되었는지, 또 그들에게 생긴 어려움들을 어떻게 받아들이고 해결해 나가면서 적응하고 발전하게 되었는지에 대해서 학습자의 목소리를 들을 필요가 있다.

이런 문제의식에서 출발하여, 본 연구는 학습 과정을 보다 상세하게 이해하고 분석하기 위해서 질적 연구를 수행하였다. 2016년 3월부터 2017년 3월에서 중국인 대학원 유학생 30명을 대상으로 심층면담을 실시하였고, 면담 내용을 녹음하여 전사하였다. 전사된 자료들을 스트라우스와 코빈(Strauss & Corbin, 1990, 1998)이 제시하는 코딩 방법을 따라서 분석하였다. 개방코딩을 수행한 결과 총 69개 개념, 29개 하위범주, 13개 범주로 도출되었고, 개방코딩의 결과를 바탕으로 축코딩을 실시하였다. 이를 바탕으로 중국인 대학원 유학생들이 학문 목적 한국어 쓰기 학습에서 언어적, 정의적, 환경적인 어려움을 겪고 있다는 점을 확인할 수 있었다. 쓰기 학습을 어려워하는 인과적 조건은 학문적 한국어 능력 부족, 배경 지식 부족, 쓰기에 대한 불안감이라는 범주로 도출되었고, 맥락적 조건은 학문 목적 글쓰기 교육 문제, 낮은 학문 문화라는 범주로 나타났다. 글쓰기의 어려움을 극복하기 위해 취한 전략은 자기주도적 학습, 모국어의 힘을 빌리기, 외부 도움 찾기, 정서 조절하기 등으로 분류되었다. 또한, 전략 사용에 영향을 미치는 중재적 조건으로는 성격 특성, 외부 지원이라는 범주들이 추출되었다. 이러한 학습 과정을 거쳤을 때

학습자들은 외적과 내적 측면에서 변화가 나타나게 되었다.

중국인 대학원 유학생들의 학문 목적 한국어 쓰기는 ‘방향단계’, ‘좌절단계’, ‘모색과 해결단계’, ‘성취단계’ 네 가지 단계를 거치는 것으로 확인되었다. 이 네 가지 단계는 면밀히 순차적으로 일어나는 것이 아니라 앞의 세 가지 단계, 즉 ‘방향단계’, ‘좌절단계’, ‘모색과 해결 단계’의 순환적인 모습을 보인다.

이러한 분석 내용을 바탕으로 학습자들이 겪고 있는 어려움과 해결 방식에 초점을 맞추어 학문 목적 한국어 쓰기 능력을 신장시키기 위한 방안을 제4장에서 다루었다. 이를 위하여 교육 목표를 설정하였고 교육 목표를 달성하기 위해서 ‘지식적 차원’, ‘전략적 차원’, ‘정의적 차원’ 세 가지 측면에서 교육 내용을 선정하였다. 이렇게 선정된 교육 내용을 쓰기 학습 과정에 따라서 위계화를 하였다. 그리고 마지막으로 효과적으로 학문 목적 쓰기를 수행할 수 있는 교수·학습 모형을 제시하였다.

본 연구를 통하여 중국인 유학생들이 겪는 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정에서의 어려움을 파악하고, 그들의 학문적 글쓰기 능력을 향상시키는 실질적인 방법을 고안하는 데에 의미가 있다고 본다.

주요어 : 학문 목적 한국어 쓰기 교육, 중국인 유학생, 근거이론, 쓰기 학습

학 번 : 2014-25225

차례

I. 서론	1
1. 연구의 필요성과 목적	1
2. 선행 연구	3
1) 제2언어 쓰기 학습에 관한 연구	4
2) 학문 목적 한국어 쓰기에 관한 연구	7
3. 연구 참여자 및 방법	11
1) 연구 참여자 선정	11
2) 연구 방법	14
II. 이론적 배경	21
1. 제2언어 학습 이론	21
1) 제2언어 학습 과정의 정의	21
2) 제2언어 학습에 영향을 미치는 요인	22
2. 제2 언어 쓰기 지도 이론	30
1) 형식주의 작문 이론	31
2) 인지주의 작문 이론	32
3) 사회 구성주의 작문 이론	34
3. 학문 목적 한국어 쓰기	35
1) 학문 목적 한국어의 개념과 범위	35
2) 학문 목적 한국어 쓰기의 개념과 특징	37
III. 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정 분석	40
1. 개방코딩: 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정에서 나타난 개념	40
2. 축코딩 1: 패러다임에 의한 범주 분석	44
1) 중심현상: 학문 목적 한국어 쓰기의 어려움	47
2) 인과적 조건: 쓰기를 어려워하는 직접적인 원인	63
3) 맥락적 조건: 쓰기를 어려워하는 간접적인 원인	80
4) 작용/상호작용: 어려움을 극복하기 위한 전략	91

5) 중재적 조건: 전략 사용에 영향을 미치는 요인	113
6) 결과	119
3. 축코딩 2: 학문 목적 한국어 쓰기 학습에 대한 과정적 이해	124
1) 방황단계	127
2) 좌절단계	128
3) 모색과 해결단계	130
4) 성취단계	132
4. 선택코딩	133
1) 핵심범주 발견	133
2) 이야기 윤곽의 전개	136
IV. 학문 목적 한국어 쓰기 교수·학습 방안	139
1. 학문 목적 한국어 쓰기의 교육 목표	139
2. 학문 목적 한국어 쓰기의 교육 내용	142
1) 지식적 측면: 학문 목적 한국어 쓰기의 장르적 특성 이해	142
2) 전략적 측면: 상위인지 전략을 활용한 과제 관리	146
3) 정의적 측면: 긍정적인 쓰기 학습 태도 함양	148
3. 학문 목적 한국어 쓰기 교육 내용의 위계화	149
4. 학문 목적 한국어 쓰기 교수·학습 모형	153
V. 결론	160
참고문헌	165
부록	175
Abstract	177

〈표〉 차례

<표 I-1> 학문 목적 한국어 쓰기 교육 연구 주제별 현황(손다정, 2013)	2
<표 I-2> 참여자 정보	13
<표 II-1> 학습 전략 분류1(O'Malley et al, 1985)	23
<표 II-2> 학습 전략 분류2(Oxford, 1990)	25
<표 II-3> 학습동기 유발을 위한 모델(Keller, 1983; Brophy, 1998)	28
<표 III-1> 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정에서 나타난 개념	41
<표 III-2> 중심 현상의 구성	48
<표 III-3> 인과적 조건의 구성	64
<표 III-4> 맥락적 조건의 구성	80
<표 III-5> 작용/상호작용 전략의 구성	92
<표 III-6> 중재적 조건의 구성	113
<표 III-7> 결과의 구성	120
<표 IV-1> 쓰기 평가 항목(강승혜, 2006)	139
<표 IV-2> 학문 목적 한국어 쓰기 교육 목표	141
<표 IV-3> 서론 담화 표지 예시	145
<표 IV-4> 학습 과정에 따른 내용 위계화	150
<표 IV-5> 과정 중심 접근법의 단계별 쓰기 지도(최은지, 2009)	154
<표 IV-6> 학문 목적 한국어 쓰기 교육 모형	155

[그림] 차례

[그림 I-1] 코딩 절차	17
[그림 I-2] 패러다임 모형(Strauss & Corbin, 1990, 1998)	19
[그림 I-3] 자료 분석 과정	20
[그림 II-1] 쓰기의 인지적 과정 모형(Flower & Hayes, 1981)	33
[그림 III-1] 중국인 유학생 학문 목적 쓰기 학습 과정의 패러다임 모형	46
[그림 III-2] 학문 목적 한국어 쓰기 학습 단계 이해	126
[그림 IV-1] 장르 중심 쓰기 교수 학습 모형(Feez, 1998)	154

I. 서 론

1. 연구의 필요성과 목적

본 연구는 중국인 대학원 유학생들이 학문목적 한국어 쓰기를 하는 데 어려움을 느끼는 원인을 파악하고 이를 극복하기 위한 학습의 과정을 체계적으로 규명하는 것을 목적으로 한다. 이를 바탕으로 중국인 대학원 유학생의 쓰기 어려움을 해소하기 위한 방안을 제시하고자 한다.

한국어 교육에서는 학습자들이 한국어를 학습하는 목적에 따라 일반목적 한국어와 특수목적 한국어로 구분해 왔다. 특수 목적 한국어를 다시 학문 목적 한국어, 취업 목적 한국어, 관광 목적 한국어로 구분한다. 교육부가 발표한 통계 자료를 따르면 학위과정에서 외국인 유학생 수는 2008년의 4만4,431명에서 2016년 7만7,286명으로 증가하였다. 이중에서 외국인 대학원생 수는 2008년 기준 3,245명에서 2016년에 2만 4,160명으로 증가하였다. 1) 이런 수치를 통해서 학문 목적으로 유학을 온 외국인 학생들이 점점 늘고 있다는 것을 알 수 있다. 다른 목적의 학습자들에 비해 학문 목적 한국어 학습자들에게 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 네 가지 영역 중에 쓰기 능력을 더 많이 요구한다. 이는 대학에서 이루어지는 학문 활동과 평가가 대부분이 쓰기로 이루어지기 때문이다. 학습자들이 한국 대학에서 학업 수행을 잘하려면 쓰기 능력이 반드시 갖추어져야 한다.

그러나 외국어 쓰기는 외국어 말하기와 달리 언어 환경 속에 노출됨에 따라 자연스럽게 습득될 수 있는 것이 아니라 체계적인 학습 과정이 필요하다. 학문 목적으로 한국어를 학습하는 학생들을 대상으로 조사한 결과, 학업 수행에 가장 필요한 영역임과 동시에 가장 향상시켜야 할 필요가 있는 영역으로 쓰기를 꼽았다(김정숙, 2000; 이덕희, 2003). 이런 쓰기 교육의 필요성과 학습자의 요구에 따라 글쓰기에 관한 연구가 점차 증가하고 있으며 그동안 쓰기 텍스트 분석에 따른 교육 방안을 제시하는 연구들이 많았다. 2) 이러한 경향은 한국어 교육에서 교사가 어떤 내용을 어떻게 가르

1) 교육부(각 연도) ‘국내 외국인 유학생 현황 정보공개’ 자료를 참조

2) 학문 목적 한국어 쓰기 교육 연구의 주제별 현황

치느냐에 학생의 쓰기 능력이 달라진다는 가정에서 비롯된 것이다. 하지만 실제로는 같은 반 학생이라 하더라도 쓰기 능력이 상이하게 나타나는 것이 사실이다. 수업, 교사, 교재 등의 조건이 같음에도 불구하고 학습의 과정과 결과가 다른 이유는 바로 학습자 특성에 따른 변인에 있다. 따라서 효과적인 교수법을 위해서는 학습자의 특성에 주목해야 할 필요가 있다. 학습자의 특성을 파악하여 그들이 교육 과정 속에서 느꼈던 어려움을 유형화 하고 그에 따른 올바른 교수법을 개발할 수 있기 때문이다. 즉, 학습 과정에서 학습자의 역할과 학습자를 둘러싼 상황들 및 학습자에 대한 전반적인 이해는 교수자의 입장에서 효과적인 교육 내용과 방법을 생각하는 데에 큰 도움이 될 수 있다.

그럼에도 불구하고 지금까지의 한국어 쓰기 연구에서는 학습자 요인에 대해서 질적으로 소홀히 다루어 왔다. 특히, 학습자들이 글쓰기 학습 과정에서 어떤 어려움이 있고, 학교 교육과정을 통해서 배운 지식을 어떻게 이해하고 해석하며 내재화가 되었는지, 동시에 어떤 자기주도적 학습을 통해서 쓰기 능력을 향상시켰는지에 대한 이해가 부족하다. 기존 연구 중에서는 대학에 들어온 학습자들을 대상으로 ‘학습자의 요구분석’이 진행되긴 하였지만, 학습자들의 실제적인 경험을 바탕으로 한 통합적인 이해라기보다는 설문조사를 통한 단편적인 분석 수준에 그쳤다. 또한 몇몇의 연구에서는 심층 면담을 실시하기도 하였지만 설문조사의 보조 수단의 성격에 그쳤다는 점에 한계가 있었다. 따라서 향후 연구에서는 학습자들의 상황에 대한 입체적인 관점과 깊은 분석을 가진 연구들이 필요하다(민진영, 2014). 또한 대부분의 연구는 쓰기에 직접적인 영향을 미치는 인지적 측면에 관심이 집중되어 있는 반면, 정의적·환경적 요소들에 대해서는 상대적으로 관심과 노력이 부족하다. 정의적·행동적 요소 또한 글쓰기에 큰 영향을 미치는데, 정의적인 요인은 어떠한 행동을 제어하고 촉진시킬 수 있는 매개체이기 때문이다. 따라서 학문 목적 글쓰기에 대해 느끼는 학습자들의 어려움이 인지적인 것 뿐 만 아니라 정의적인 요인도 있다는 것을 간과해서는 안 된다. 따라서 학문적 글쓰기가 향상되는 과정에 대해서 단순히 글쓰기 기술을 연습하는 시

<표 I -1> 학문 목적 한국어 쓰기 교육 연구 주제별 현황 (손다정, 2013)

구분	요구 조사	교육 과정	교 재	교육 방안	전 략	텍스 트	사용 양상	평 가	학습자	합계
학위논문	1	1	5	14	6	9	12	5	0	53
학술지	1	1	2	11	1	5	5	3	1	30
합계	2	2	7	25	7	14	17	8	1	83

간을 늘려야한다는 정도의 단편적인 분석으로는 문제를 근본적으로 해결할 수 없다. 학습자들이 어떤 과정을 거쳐서 쓰기를 학습하게 되었는지, 이 과정 중에서 글쓰기를 방해하는 요소와 쓰기 능력을 향상시키는 요소들이 무엇인지 구체적으로 학습자의 목소리를 직접으로 듣고 총체적으로 분석할 필요가 있다.

위의 논의를 바탕으로 본 연구는 질적 연구 방법 중 하나인 ‘근거이론’방법을 통해서 양적으로 파악하기 힘든 중국인 유학생들의 학문 목적 한국어 쓰기 학습 경험과 학습 과정에서 느낀 어려움을 심층 면담을 통해 직접 들어봄으로써 이들이 학문 목적 쓰기 학습 과정에서 경험하게 된 것이 무엇인가에 관해 고찰해보고자 한다. 또한 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정에서 겪었던 어려움들에 대처해나가는 과정과 결과를 분석하여 하나의 이론을 만들고자 한다. 이러한 점에서 내부자의 입장에서 참여자들의 생각과 행동을 이해하고 하나의 이론을 형성시키는 ‘근거이론’ 방법이 가장 적합한 연구 방법이 될 것이다. 따라서 본 연구에서 해결하고자 하는 주된 연구 문제를 정리한다면 다음과 같다.

첫째, 중국인 학습자들이 경험한 학문 목적 한국어 쓰기의 어려움이 무엇인가?

둘째, 학문 목적 한국어 쓰기를 어려워하는 원인이 무엇인가?

셋째, 어려움을 해결하는 데 사용하는 전략이 어떤 것들이 있는가?

본 연구는 학습자들의 어려움을 반영한 보다 실질적이고 효과적인 교수요목을 개발하는 토대가 될 수 있다. 연구 과정에서 수집한 실제적인 자료는 학습자들이 겪는 다양한 어려움을 포괄적으로 포함하고 있으며, 이를 한국어 교육의 전문적인 개념을 기반으로 체계적으로 분석하여 이론화 하는 데 목표를 두었다. 이러한 분석의 결과는 한국어 쓰기 학습자들에게 효과적인 동기부여와 해법을 주는 보다 전문적인 한국어 쓰기 교육의 개선을 위한 시사점을 제공해 줄 수 있을 것이다.

2. 선행 연구

본 연구는 주로 인터뷰를 통하여 중국인 유학생들의 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정을 탐색하고자 한다. 따라서 이를 위한 질문을 설계하기 위해 필요한 선행 연구들을 조망하고, 본 연구의 연구사적 위치를 확인하고자 한다. 선행 연구들은 제2언어 쓰기 학습에 영향을 미치는 요인에 대한 연구와 학문 목적 한국어 쓰기에 관한 연구 두 가지로 나누어 살펴볼 수 있다. 먼저 제2언어 쓰기 능력에 영향을 미치는 요인들

에 관한 선행 연구들을 인지적 요인, 정의적 요인, 환경적 요인, 사회문화적 요인으로 나누어 고찰하고자 한다. 그리고 이후에는 학문 목적 글쓰기에 대한 연구를 요구조사 연구, 교수학습방안 연구, 학습자에 초점을 맞춘 연구 이 세 가지 범주로 나누어 개괄할 것이다.

1) 제2언어 쓰기 학습에 관한 연구

제2언어 쓰기 학습에 관한 선행연구들을 살펴보면, 쓰기 능력에 영향을 미치는 요인을 크게 인지적 요인, 정의적 요인, 환경적 요인, 사회문화적 요인의 네 범주로 나눌 수 있다. 먼저 인지적 요인에 관한 연구들을 외국어 능력, 쓰기 지식, 읽기 능력과 쓰기, 쓰기 학습전략으로 나누어 고찰하고자 한다. 윌리엄스(Williams, 2005)는 외국어 쓰기 능력은 인지적 성숙도보다 자신의 생각을 글로 표현할 수 있는 외국어 능력에 달려 있다고 하였다. 외국어 능력이 부족한 학습자들은 외국어로 글을 쓸 때 적절한 한국어 어휘나 표현이 생각나지 않아 종종 모국어로 생각하는 경향이 있다. 이 때문에 자연스러운 쓰기 흐름이 끊어질 수 있다고 하였다. 외국어 능력이 부족한 학습자들은 문장 전체의 흐름에 집중하기보다는 자신의 표현하고 싶은 것이 정확하고 적절하게 잘 표현되고 있는지에 신경을 쓰게 된다.

제2언어 쓰기 능력에 영향을 미치는 인지적 요인에는 외국어 능력 뿐 아니라 쓰기 지식이 포함된다. 트리블(Tribble, 1996)은 쓰기를 잘하기 위해서 필자가 알아야 하는 지식을 내용 지식, 맥락 지식, 언어 지식, 쓰기 처리지식³⁾으로 제시하였다. 손다정·장미정(2013)은 학문적 상황에서 요구하는 쓰기를 성공적으로 하기 위해서 표현하고자 하는 것을 글로 표현해 낼 수 있는 언어 능력 뿐만 아니라 학문적 담화 공동체에서 요구되는 지식도 갖추어야 한다고 강조하였다.

또한 읽기 능력과 쓰기 능력의 상관관계를 밝히는 연구들이 있다. 읽기와 쓰기는 1980년대 이전까지는 독립된 것으로 여겨졌고 교실에서도 각각 따로 학습해왔지만

3) 1. 내용 지식(content knowledge): 주제 영역에 포함된 개념들에 대한 지식 2. 맥락 지식(context knowledge): 읽을 사람의 기대와 이 새로운 텍스트가 읽혀지게 될 앞뒤 언어 맥락에 대한 지식을 포함하여, 그 텍스트가 읽혀지게 될 사회 맥락에 대한 지식 3. 언어 지식(language system knowledge): 과제 완성에 필요한 언어 체계 측면에 대한 지식(어휘, 통사 등) 4. 쓰기 처리 지식(writing process knowledge): 글쓰기 과제를 수행하는 데 적합한 방식에 대한 지식(Tribble, 1996: 67)

1980년대 이후에 모국어와 외국어 분야에서 모두 읽기와 쓰기의 통합이 관심을 받기 시작하였고 읽기와 쓰기의 상관관계에 대한 연구가 진행되었다. 즉 읽기 능력이 쓰기에 긍정적인 영향을 미친다고 보는 관점이다. 최(Choi, 1995)는 한국어 읽기, 쓰기 능력이 영어 읽기, 쓰기에 전이가 되는지를 연구하였는데 고급 영어 학습자의 경우, 한국어 읽기와 영어 읽기 사이에 높은 상관관계가 있었다. 그러나 영어 읽기와 영어 쓰기 사이에는 상관관계가 없었다는 결과가 나왔다. 한국어 읽기와 영어 읽기 사이에는 상관성이 낮은 반면, 초급 학습자는 한국어 읽기와 쓰기 사이에 높은 상관관계가 있었다. 그러므로 모국어의 읽기 능력이 외국어에 전이가 가능한지는 학습자의 외국어 수준과 관련이 있다고 하겠다.

마지막으로 학습 전략에 관한 연구들을 살펴보면, 오말리와 샤모(O'Malley & Chamot, 1990), 옥스퍼드(Oxford, 1989), 엘리스(Ellis, 1985)는 학습자는 학습 과정에서 자신만의 방법들을 사용하며 각기 다른 학습 전략을 통해 정보를 처리하고 유지한다고 하였다. 또한 학습자들이 사용하는 전략이 학습효과에 영향을 미치며 외국어 능력 사이에 상관관계가 있음을 밝혔다. 신유진(2009)은 한국어 학습자들이 사용하는 쓰기 학습전략에 대해 연구하였다. 그 결과 학습 요인에 따라 언어학습 전략의 사용 양상이 다르게 나타나며, 효과적인 언어학습 전략 사용은 학습자들을 성공적인 언어학습자가 되도록 이끌어 줄 수 있고 전략을 많이 사용할수록 학습자의 쓰기 능력이 향상되었음을 알 수 있었다.

쓰기 능력에 영향을 미치는 두 번째 요인은 정의적 요인으로, 쓰기 동기, 쓰기 태도, 쓰기 효능감, 쓰기 불안 등을 포함한다(박영민, 2010). 정의적 요소에 관련된 연구는 주로 모국어 화자를 대상으로 한 연구들이 많지만 최근에는 제2언어 쓰기 연구도 쓰기 능력에 영향을 미치는 정의적인 요소를 주목하는 추세다. 호르위츠와 카페(Horwitz & Cope, 1986), 파자레스(Pajares, 1997), 그레이엄과 해리(Graham & Harris, 2007), 박영민(2010), 노복동(2013), 임현정(2016) 등의 연구들은 대부분 양적 분석을 통해서 정의적인 요소가 쓰기 학습 과정과 쓰기 능력에 영향을 미친다는 것을 증명하였다. 일반적으로 동기, 긍정적 쓰기 태도, 효능감은 쓰기 학습에 긍정적인 영향을 미치고 쓰기 불안은 쓰기 성취도에 부정적인 영향을 미친다. 따라서 외국어 쓰기 교수 학습을 하는 데에 있어서 인지적 요소뿐만 아니라 정의적인 요소와 함께 고려할 필요가 있음을 보여주고 있다.

쓰기 능력에 영향을 미치는 세 번째 요인은 환경적 요인으로 피드백, 쓰기 교재에 관한 연구들을 포함한다. 먼저 피드백 받는 유형에 따라 쓰기 능력의 향상 정도가

달라진다는 연구들이 있다. 강현경(2007)은 동료 피드백, 나원주(2008)는 자기 점검 피드백 그리고 동동(2016)은 교사 피드백이 쓰기 학습에 미치는 영향에 대해 연구한 바가 있다. 강현경(2007)에서 동료 피드백은 적절한 어휘와 정확한 표기법의 사용과 같은 형태적인 측면보다는 주로 학습자의 전반적인 한국어 쓰기 능력에 유의미한 영향을 미쳤다고 하였다. 나원주(2008)는 실험을 통해서 자기점검 피드백이 한국어 학습자의 작문 능력 향상에 영향을 미치는지에 대해 연구하였다. 그 결과 자기 점검 피드백은 형태 영역에서 긍정적으로 작용하는 것으로 드러났다. 동동(2016)은 교사의 명시적과 암묵적 피드백, 서면과 면담 피드백이 글쓰기의 형식적 측면과 내용적 측면에 미치는 영향에 대해서 알아보았다. 그 결과, 쓰기 내용의 측면에 면담 피드백과 명시적 서면 피드백의 효과가 비슷하며 가장 크다고 나타났다. 쓰기의 형식적 측면에서는 면담 피드백이 가장 큰 영향을 미쳤다. 이 연구들을 종합해 보면 동료 피드백 및 자기 피드백과 교사 피드백이 학습 과정에서 발생하는 어려움을 해결하고 학습자들의 쓰기 능력에 긍정적인 영향을 미치고 있다는 것을 알 수 있다 또 다른 상황적 요인 교재는 학습 내용을 담고 있는 매체이며 수업이나 자습에서 학습자들을 위한 도구이다. 쓰기 교재에 관한 연구는 현재에 있는 교재를 분석한 연구(손달임, 2016)와 이를 통해 교재 개선 방안을 제시하는 연구들이 있다(우지선, 2016). 교재가 학습에서 있는 중요한 역할을 하고 있기 때문에 본 연구에서도 학습자들이 어떤 교재를 사용하여 공부하였는지에 대해 자세히 인터뷰를 하였다.

쓰기 능력에 영향을 미치는 네 번째 요인은 사회 문화적 요인이다. 머릿속의 생각을 글로 표현하는 것은 글쓰기가 속한 문화와 사고의 제약을 받는다. 카플란(Kaplan, 1966)은 모국어가 서로 다른 대학생 제2언어 학습자들의 영어 작문을 대조 분석하였다. 글의 구성 형태가 사고하는 과정의 반영이므로 언어 또한 문화가 다른 나라에서 글의 구성 형식이 다르게 나타난다고 밝혔다. 조인옥(2015)은 중국인 학습자들이 모어의 작문 관습들을 한국어 작문에 변용시키는 것을 실험 연구를 통해서 확인하였다.

위에서 살펴본 네 가지 요인들은 본 연구의 인터뷰 질문을 설정하는 토대가 된다. 심층 인터뷰를 통해서 이러한 요인들이 실제 쓰기 학습 과정에 어떻게 작용하고 있는지, 학습자들이 어떻게 반응하고 있는지에 대해 알아낼 수 있다. 또한 이미 밝혀진 네 가지 요인 외에 다른 요인이 있는지에 대해서도 인터뷰를 통해서 탐색할 필요가 있다.

2) 학문 목적 한국어 쓰기에 관한 연구

다음으로 학문 목적 한국어교육 쓰기 분야의 선행 연구들을 검토하고자 한다. 2000년대 들어오면서 학문 목적 한국어 학습자가 급증함에 따라 학문 목적 한국어 교육에 대한 많은 논의들이 이루어져 왔다. 김정숙(2000)의 연구 이후 2005년 이후에 점차 확대되어, 현재 매우 다양한 연구물이 나오고 있는 실정이다. 특히 이 중에서는 학문 목적 글쓰기와 관련된 연구가 많은 비중을 차지한다. 학문적 활동을 성공적으로 수행하는 데 쓰기는 학습자들에게 반드시 필요한 능력이기 때문이다.

본 연구의 목적에 맞게 학문 목적 쓰기에 관한 선행연구는 요구조사 연구, 교수학습방안 연구, 학습자에 초점을 맞춘 연구 이 세 가지 측면에서 살펴보고자 한다. 먼저 요구조사를 통해서 학습자들이 필요한 영역과 어려워하는 쓰기 부분을 밝히며 교육과정이나 교육프로그램을 제시하는 연구들에는 홍정현(2005), 홍혜준(2008), 김정애(2010), 배운경 외 (2011), 정다운(2014) 등이 있다.

홍정현(2005)에서는 102명 학부생과 대학원생을 대상으로 학문 목적 쓰기 지도 방향을 마련하기 위해서 설문조사를 실시하였으며 대학원생 5명과 추가 심층 면담을 진행하였다. 그 결과 학문 목적 쓰기에서 어려움을 겪는 원인으로 학부생들은 한국어 능력의 부족을, 대학원생들은 전공지식의 부족을 꼽았다. 즉 학부생과 대학원생에게 요구되는 학문 목적 쓰기 능력 및 텍스트 유형이 다른 만큼 어려움의 원인 및 양상도 동일하지 않으리라 예상할 수 있다. 그러나 기존 연구들은 대부분 학부생만을 대상으로 연구를 진행하고 이를 대학원생을 비롯한 학문 목적 한국어 학습자 전체에 일반화하는 경향이 있었다. 따라서 본고에서는 대학원생을 상대로 학문 목적 한국어 쓰기에서 지닌 어려움 및 그 발생 원인에 대해서 자세하게 살펴보고자 한다.

홍혜준(2008)은 외국인 학습자들이 학문 목적 한국어 쓰기를 어려워하는 원인을 아래와 같은 세 가지로 제시하였다. 첫째, 학문 목적 쓰기는 단순히 글쓰기 능력만을 요구하는 것이 아니라 읽기, 듣기 등 여러 영역과 관련되어 있기 때문이다. 둘째, 학문 공동체에서 쓰기 과제를 통해서 학업을 평가하기 때문에 쓰기 능력이 학업 성취와 관련됨으로 유학생들이 부담감을 갖는다. 셋째, 학문 목적 쓰기는 객관적이고 학문적인 문어체로 구성해야 하며 학문 담화 공동체에서 요구되는 일정한 형식과 격식을 갖추어야 한다. 이 연구는 학부생과 대학원생 모두를 대상으로 하였으나 각 대상이 수업의 방식이나 쓰기 과제의 유형이 다르다는 점을 반영하지 못하였다.

배운경 외(2011)는 학문 목적 쓰기 교육 프로그램 개발을 위해서 외국인 학습자와

담당 교수를 대상으로 설문조사 및 심층 면담을 실시하였다. 이와 더불어 학습자들이 실제로 작성한 글을 분석하였다. 그 결과, 학습자들이 학문 목적 쓰기를 어려워하는 원인은 한국어 쓰기 능력 부족과 학문 목적 한국어 쓰기에 대한 사전 지식과 인식이 부족하기 때문이라고 하였다.

정다은(2014)은 설문조사를 통해서 대학원생들의 학문 목적 한국어 쓰기 학습 현황에 대해서 알아보았다. 대학원 학습자에게도 ‘쓰기’는 매우 어려운 영역이어서 보고서와 논문 쓰기에 많은 어려움을 겪고 있었다. 그 이유는 대학원생들의 한국어 능력부족과 ‘학문 목적 글쓰기’와 관련된 수업이 많지 않기 때문이라고 하였다. 학생과 교수진은 모두 한국어 수업과 학문적 글쓰기 수업이 필요하다고 인식하고 있었으며, 쓰기의 어려운 부분과 배워야 하는 내용에 대해서 비슷한 의견을 갖고 있지만, 교수진 중요하게 생각하는 ‘연구와 글쓰기 윤리’에 관한 내용에 대해서는 학생들의 인식이 낮았다. 이 연구는 외국인 대학원생들에게도 한국어 능력을 향상시켜야 하며 학문 목적 글쓰기의 방법과 기술을 교수해야 함을 강조한 바가 있다. 이는 또한 본 연구의 문제제기가 된다.

이상의 연구들은 여러 측면에서 유학생들의 학문 목적 쓰기 학습 상황에 대해서 알아보았다. 외국인 학습자들이 학문 목적 한국어 쓰기를 어려워하는 원인은 ‘한국어 능력 부족’, ‘글쓰기 교육 기회 부족’, ‘학문 목적 한국어 쓰기 자체의 어려움’에 있다는 것을 보여주었다. 그러나 이 연구들의 조사 대상은 대부분이 학부생이거나 학부생과 대학원생을 구별하지 않고 같이 조사한다는 것에서 한계가 있다. 또한 주로 사용하는 방법은 연구자의 직관이나 설문조사다. 설문 조사는 학습의 전반적인 상황을 대략 파악할 수 있는 장점을 지니고 있지만 질문의 답에 대답할 때 보통 ‘그렇다, 아니다, 조금 그렇다’와 같이 정해져 있는 답을 골라야 한다는 한계점이 있다. 실은 학습자의 입장에서 ‘그렇다’나 ‘조금 그렇다’는 아주 미묘한 차이로 순간의 심리변화에 따라 달라질 가능성이 높다. 정해진 답을 고르는 설문지를 통해서서는 어렵다, 필요하다는 단순한 결과만 나오는 경우가 많고 더 구체적인 내용들을 얻기 힘들다. 따라서 설문지 조사의 방법으로 이루어졌던 기존의 조사 연구들이 대체로 학문 목적 한국어 학습자나 교수들의 인식과 실태, 요구의 경향성을 밝히는 데에는 유의미한 결론을 보여주고 있기는 하지만, 그러한 경향성이 나타나는 이유나 또한 학습자들이 처해 있는 다양한 상황과 학습자들의 실태를 파악하지 못한 한계점을 지니고 있다(최은지, 2009). 현재 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 현황은 어떠한지, 유학생들에게 부여하는 과제는 어땠는지, 어떤 쓰기 교육이 이루어지고 있는지, 사용하는 교재가 어땠는지

등에 대한 조사는 실태조사, 면접 등의 다양한 방식으로 진행되어야 한다. 이에 따라 교수자의 입장이 아니라 실제 교육의 주체인 학습자의 입장에서 자신을 둘러싸고 있는 여건과 환경을 어떻게 인식하고 어떻게 수용하고 있는지를 밝히는 것이 중요하다. 또한 설문조사의 단점을 보완하기 위해서 심층 면담을 같이 사용하는 연구도 있었지만 이때 심층 면담은 설문조사의 보조 수단일 뿐, 학습자들의 솔직한 마음의 고백을 듣기보다는 설문지에서 나온 질문들을 확인하는 수단으로 사용되는 경우가 많다. 이런 심층 면담들은 학습자가 실제로 느끼는 심리적인 어려움을 파악하기 힘들다. 따라서 학습자들의 실태를 밝히는 질적 연구가 필요하다는 것을 알 수 있다. 이는 또한 본 연구의 출발점이다.

다음으로 학문 목적 한국어 쓰기 교육 방안과 관련된 연구를 살펴보고자 한다. 이러한 연구들로는 용재은(2004), 최은지(2009), 장은경(2009), 이준호(2010), 박은선(2014)의 연구들이 있다.

용재은(2004)는 텍스트 분석을 통해서 교육 방안을 마련하는 연구이다. 학문 목적 텍스트 중 하나인 논문의 특징을 언어 사용, 담화, 구성 형식의 측면에서 분석하였다. 학문 목적 텍스트에 대한 지식이 있어야 하며 다양한 텍스트를 읽으므로써 이런 지식을 기능으로 전환되어 학문 목적 쓰기 능력을 향상시킬 수 있다고 하였다. 따라서 읽기와 쓰기 통합 교육의 중요성을 강조하면서 읽기·쓰기 교육 방안과 수업 모형을 마련하였다.

최은지(2009)는 사회적 구성주의에서 출발하여 대학생들이 실제로 생성한 보고서의 분석을 통해서 상호텍스트성의 중요성을 강조하였다. 즉 학문 목적 작문에서는 필자의 머릿속의 고립적인 지식을 글 속에 그대로 풀어놓는 것보다는, 머릿속에 있는 지식을 바탕으로 외부의 다양한 필자나 독자들과 상호작용을 하는 것이 매우 중요하다고 하였다. 그러나 외국인 유학생들의 글을 통해, 유학생들이 자료를 활용하여 상호텍스트성을 확보하는 데에 큰 어려움을 겪고 있다는 점이 확인되었다. 이를 해결하기 위해서 사회적 구성주의 이론에 근거를 두고 학문 목적 한국어 쓰기 교육에서 다루어야 할 네 가지 교육 내용, 즉 내용 지식, 쓰기 절차 지식, 맥락 지식, 언어 구조 지식을 모두 종합적이고 균형적으로 교육을 해야 된다고 강조하였고 이에 따른 수업계획을 제시하였다.

장은경(2009)은 학문 목적 글쓰기를 완성하는 데 필요한 참고 텍스트 활용에 주목하였다. 학문 목적 쓰기 과제의 대부분이 참고 텍스트를 이용하는 유형이기 때문에 참고 텍스트를 활용하는 능력이 곧 학업 능력과 관련되어 있다고 하였다. 학습자들

이 참고 텍스트를 이용하는 방법과 그 내용을 자신의 문장과 통합하는 양상을 학습자가 작성한 텍스트를 통해서 분석하였다. 그러나 몇 가지 문제점이 발견되었다. 즉 학습자들은 참고 텍스트를 이해하는 것 그리고 이에 자신의 지식을 통합하는 것에서 어려움이 있다고 하였다. 이런 문제점을 해결하고 학습자들의 학문적 글쓰기 능력을 향상시키기 위해서 쓰기 수업 모형을 제시하였다.

이준호(2010)는 한국어 교육 기관에서 공부하는 한국어 학습자들과 달리 학부나 대학원에서 공부하는 학문 목적 한국어 학습자들은 한국어 교육 기관에 있는 학습자들과 학습 목표와 내용 외에 학습 환경에 차이가 있음을 강조하였다. 쓰기의 경우에는 언어와 내용적인 피드백을 받기 힘들며 동료들과의 상호작용적인 쓰기도 용이하지 않은 상황에 처해 있고 학습자들은 ‘나 홀로’ 글쓰기를 수행해야 한다. 그러므로 이 학습자들은 무엇보다 자기주도적 학습이 중요하다. 따라서 학습자들의 자기주도적인 학습 능력을 향상시키기 위해서 자기주도적인 쓰기 기술과 전략을 제시하였다.

박은석(2014)은 한국 대학에 재학 중인 석사 및 박사 과정생들이 많아짐에 따라 그들을 대상으로 하는 한국어 교육이 중요하다고 강조하였다. 특히 보고서 쓰기 능력 향상을 위한 학문 목적 쓰기 교수를 필요로 한다고 하였다. 장르 중심 쓰기 교수가 대학원생들의 보고서 쓰기 능력을 향상시킬 수 있는 방법으로 보고, 이를 적용하여 대학원생을 대상으로 쓰기 수업을 실시하였다. 또한 수업의 효과에 대해서 검증을 하였고 교수 실행 과정에서 나타난 문제점을 파악하여 더 나은 장르 중심 쓰기 교수의 교수모형 및 과제 활동을 제시하였다.

이상 살펴본 연구들은 쓰기의 기술을 통해서 학습자의 쓰기 능력을 향상시키기 위한 노력으로 봤을 때에는 큰 의미를 지니고 있다. 본 연구에서 교육 방안을 제시할 때 선행 연구에서 제시한 ‘과정 중심 교수법’, ‘장르 중심 교수법’, ‘읽기와 쓰기 통합 교수법’을 참고할 수 있다. 그러나 학문 목적 한국어 쓰기에 관한 연구는 학습자에 대한 관심과 이해가 아직 부족한 것이 현실이다. 학습자들이 놓인 쓰기 환경을 고려하여 스스로 문제를 해결할 수 있도록 도와주는 연구가 부족하다. 학습자에 초점을 맞추어 학습자들의 쓰기 경험을 관찰하고자 하는 연구는 이수정(2011), 박미숙·방현희(2014) 두 편 뿐이다.

이수정(2011)은 탐색적인 질적 조사 방법인 FGI를 선택하여 중국인 학부 유학생들의 학문 목적 한국어 쓰기의 경험에 대해서 알아보았다. 그 결과로 중국인 유학생들이 보고서의 내용 구성과 학문 목적 글에 어울리는 사고를 전개하는 데에 어려움이 있다고 하였다. 그 이유는 한국어 능력의 부족, 자료 검색 능력의 한계와 학문 목

적 글의 장르에 대한 무지였다. 이 연구는 질적 연구 방법으로 학습자들의 쓰기 어려움을 고찰했다는 데에 의미가 있고 이는 또한 본 연구에 대해 시사점을 주었다. 그러나 이 연구는 서울에 있는 세 개 대학교에 재학 중인 중국인 학부생만을 대상으로 했다는 점에서 한계가 있다.

박미숙·방현희(2014)는 외국인 대학원생 6명을 대상으로 심층 면담을 통해서 학위 논문을 작성하는 과정에서 경험하는 어려움과 이를 해결하는 방법에 대해서 연구하였다. 그 결과 외국인 대학원생들이 도입과정에서 연구방법론 수업을 수강하거나 선배의 도움을 통해서 연구를 시작하게 되었고, 글쓰기 전개과정에서 주로 지도교수님과 선배의 도움 그리고 스터디 참가하여 도움을 받는 것으로 나타났다. 마지막 정리 단계에서는 한글 맞춤법 검색기와 한국인 친구로부터 도움을 받는다고 하였다. 그러나 6명의 대상자 중 3명은 영어로 논문을 작성했기 때문에 실제 학습자들의 학문 목적 한국어 쓰기 경험을 분석하였다고 보기 힘들다.

이상으로 학문 목적 한국어 쓰기와 관련된 연구들을 세 가지 범주로 나누어 살펴 보았다. 이러한 연구들을 통해 학습자들이 학문 목적 한국어 쓰기를 어려워하는 이유에 대해 고찰했으며 본 연구의 인터뷰 질문 생성과 자료 분석에 많은 시사점을 제공하였다.

3. 연구 참여자 및 방법

1) 연구 참여자 선정

질적 연구는 양적연구와 달리 대상자 자체를 조사하는 것이 아니라 대상자를 통해 많은 경험과 정보를 얻는 것에 염두를 두기 때문에 누구를 대상으로 연구할 것인가는 매우 중요하다(최종혁, 2011: 115). 스트라우스와 코빈(Strauss & Corbin, 1990)은 근거이론에서의 참여자 선정 방법으로 이론적 표본추출방법⁴⁾을 제시하였다. 본 연구는 이에 근거하여 참여자들을 선정하였다.

본 연구는 중국인 유학생의 학문 목적 한국어 쓰기 학습 경험을 탐색하는 것에 목

4) 스트라우스와 코빈(Strauss & Corbin, 1990)은 이론적 표본 추출이란 분석자가 이론을 발전시키기 위하여 공동으로 데이터를 수집하고 부호화하며 분석한 후, 다음에는 어떤 데이터를 어디서 수집해야 할지를 결정하고 이론 생성을 위한 데이터 수집의 과정이다.

적을 두고 있기 때문에 학문 목적 한국어 쓰기 학습 경험이 있는 학습자들을 의도적으로 선정하였다. 학부생들에 비해 대학원생들은 쓰기의 여러 장르를 접하였고 학문 목적 쓰기의 전 학습 과정을 모두 거쳐 왔기 때문에 글쓰기에 대해서 더 풍부한 경험과 전략들을 갖고 있다. 그리고 졸업 논문을 꼭 써야 한다는 것에 비추어 봤을 때 학부생과는 학문 목적 글쓰기에 대한 경험과 고민의 수준이 다르기 때문에 참여자를 유학생 중 대학원에 재학하고 있는 석·박사로 한정하였다. 대학원에서 학업을 수행하려면 고급 수준의 한국어 능력을 갖추어야 한다. 본 연구에서는 한국어능력시험을 기준으로 고급 학습자들을 선정하였다. 또한 학습자들의 학습경험이 학습 기간과 밀접한 관계가 있기 때문에 본 연구에서는 3년에서 7년 사이 다양한 학습 기간을 가진 학습자들을 포함하였다.

연구 참여자의 선정은 눈덩이 표집 방법을 사용하였다. 먼저 중국 유학생 커뮤니티에서 참여자 모집 공고를 올리고 거기에 있는 적합한 지원자들을 선정하였다. 먼저 지원자에게 연구의 주제와 목적을 설명하고 본 연구에 관심이 많고 학문 목적 한국어 쓰기 경험이 풍부한 중국인들을 위주로 면담을 실시하였다.

초기 분석에서 참여자와 면담을 하는 동시에 자료 분석을 하였다. 초기 분석에서 학문 목적 쓰기 경험과 관련된 범주를 도출하고 다음 참여자의 선정 기준으로 삼았다. 예를 들어 초기 면담을 통해서 전공에 따라 학문 목적 쓰기에 대한 경험이 다르다는 것이 확인되었다. 이는 전공 책의 언어에 따라 달랐다. 법대, 경영대, 심리학 등 전공에서는 영어원서를 위주로 보고 수업과 과제는 한국어 또한 영어로 진행한다. 이 사람들은 전공 책이 한국어로 된 학습자에 비해 어휘 측면에서 많은 어려움을 겪고 있었다. 또한 전공마다 과제에 대한 요구가 다르기 때문에 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정에서 학습자들의 경험이 다르게 나타났다. 과제를 엄격하게 요구하는 전공에 속한 학습자들이 심리적으로 쓰기의 부담감이 더 큰 것으로 보인다. 또한 요구된 과제의 중요도에 따라 각자 느끼는 부담감이 차이가 있었다. 과제를 잘 완성해서 좋은 점수를 받고 싶은 학습자들은 쓰기를 대충 해서 빨리 숙제를 끝내고 싶은 학습자들보다 쓰기에 더 많은 노력을 기울였고 정신적으로 부담감이 더 큰 것으로 확인되었다. 이런 이유 때문에, 과제를 대충 하는 학습자는 제외하고 쓰기를 잘하고 싶고 학점에 대한 욕심이 있는 학습자들 대상으로 선정하였다.

연구 참여자의 표본과 수 등은 연구를 시작하기 전에 미리 결정하기보다는 연구 과정을 통해 발전시키는 방법으로 연구 대상을 확정해 나갔으며 모든 범주가 포화(saturation)상태에 도달할 때까지 진행하였다. 여기서 포화상태란 자료의 범주를 개

발할 때 범주에 대한 이해를 증진시키는 새로운 정보가 더 이상 발견되지 않는 상태, 즉 연구자가 범주의 속성을 발달시키는데 더 이상의 새로운 자료가 발견되지 않는 것을 의미한다(Glaser & Strauss, 1967)⁵⁾. 포화에 도달하기 위해 범주에 대한 자료의 다양성과 집단 간의 차이를 극대화하게 된다. 가능한 많은 범주의 다양한 속성을 발달시킬 수 있기 때문이다(신경림 외, 2004: 302). 즉 자료 분석의 정확도를 위해서는 각각의 범주 안에 속하는 자료의 양과 집단의 다양성을 늘릴 필요가 있다. 자료의 양을 늘리면 각 범주의 특성이 뚜렷하게 나타나고, 범주 간의 차이와 구별이 확실해진다. 또한, 범주 자체도 종류가 다양하고 풍부해질 뿐만 아니라 각각의 구별된 속성이 뚜렷해질 것이다. 이런 과정을 거쳐서 선정된 연구 참여자는 총 30명이었다. 연구 참여자의 개인정보를 보호하기 위하여 이름 대신 숫자로 대상자를 구별하였으며, 이들에 대한 정보는 <표 I -2>와 같다.

<표 I -2> 참여자 정보

참여자	성별	나이	수준	석/박사	전공	학습기간
1	여	27	6급	석사	행정대학원	7년
2	여	27	6급	석사	한국어교육	5년
3	여	27	6급	석사	인류학	7년
4	여	25	6급	석사	한국어교육과	5년
5	남	25	6급	석사	국어국문과	4년
6	여	26	6급	석사	국어국문과	5년
7	여	28	6급	석사	한국어교육과	7년
8	여	32	6급	박사	경영대	5년
9	남	26	6급	석사	사회대	4년
10	여	26	6급	석사	농생대	5년
11	남	28	6급	석사	한국어교육과	7년
12	남	30	6급	박사	농생대	4년
13	여	27	6급	석사	역사교육	5년
14	여	26	6급	석사	한국어교육과	3년
15	여	26	6급	석사	환경교육과	3년
16	여	27	6급	석사	공연예술과	4년

5) 근거이론 연구에서는 면담을 통해서 자료를 수집하여, 수집된 자료를 코딩을 통해 범주(category)가 포화(saturation)상태에 도달할 때까지 20에서 30명의 개인들을 면담을 할 것을 권장한다.

참여자	성별	나이	수준	석/박사	전공	학습기간
17	여	25	6급	석사	국어국문과	3년
18	여	25	6급	석사	사회대	3년
19	여	25	6급	석사	사회대	5년
20	남	26	6급	석사	자연대	6년
21	여	27	6급	석사	경영대	5년
22	남	26	6급	석사	행정대학원	6년
23	여	30	6급	박사	언론정보학과	4년
24	여	29	6급	석사	미술교육	5년
25	여	27	6급	석사	한국어교육과	4년
26	남	25	6급	석사	국어국문학과	5년
27	여	26	6급	석사	법대	6년
28	여	27	6급	석사	공연예술학과	4년
29	남	32	6급	박사	자연대	7년
30	남	24	6급	석사	사회대	5년

2) 연구 방법

본 연구는 스트라우스와 코빈(1990, 1998)이 제시하는 근거이론 분석 방법을 사용하고자 한다. 근거이론 방법론은 이론적 설명을 생성하기 위해 일상적인 행동이나 조직적인 패턴을 이용한 귀납적 방법론을 적용한다. 실증적 연구는 일반적 이론으로부터 특수한 상황을 전개하지만, 근거이론 방법론은 특별한 사회 현상의 분석을 통해 더 포괄적이고 일반적인 이론의 개발을 목적으로 한다(신경림 외, 2004: 299).

본 연구에서 근거이론 방법을 선택하는 이유는 두 가지가 있는데, 첫째, 근거이론 접근 방법은 연구현장의 세심한 관찰과 정보제공자 또는 응답자가 제공하는 정보를 근거로 이론을 도출하기 때문에 학습의 주체인 학습자에 대한 심층적인 이해를 할 수 있다. 이런 심도 있는 이해는 학문 목적 한국어 쓰기를 교육하는데 기초자료를 제공해주며 교육적 시사점을 제시하는데 유익하다. 둘째, 현재 한국어 쓰기 교육에 적용하고 있는 이론들은 영어 쓰기 교육에서 가져온 것이 대부분이다. 이를 통해서 한국어 학습자 및 한국어의 특성, 그리고 한국이라는 특수한 교수·학습 환경이 상대적으로 미흡하게 반영되었다는 것을 알 수 있다. 근거이론 접근은 현장으로부터 이론을 도출하므로 학생의 목소리를 기존의 이론과 대비하여 심도 있게 반영하여 학문

목적 한국어 쓰기 교육 이론을 개발하는 데에 기여할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 근거이론 방법을 이용하여 중국인 학습자의 학문 목적 한국어 쓰기 학습 경험에 대해 면밀하게 탐색하고자 한다. 우선 학문 목적 한국어 쓰기와 제2언어 쓰기 학습에 관련된 선행연구와 이론을 검토하였다. 이를 통해서 연구자의 이론적 민감성을 향상시켰다. 그 다음에는 연구 참여자를 선정하여 심층 면담을 진행하는 과정을 거쳤다. 심층 면담을 통해서 얻은 자료들을 모두 녹음하여 텍스트로 전사하였다. 전사된 텍스트를 스트라우스와 코빈(1990, 1998)에서 제시하는 코딩 방법을 따라서 분석하였다. 마지막으로 분석한 결과를 바탕으로 중국인 학습자들에게 필요한 학문 목적 한국어 쓰기 교육 방안을 설계하였다. 우선 교육의 목표를 설정하고 그 다음에는 교육 내용을 선정하였다. 이를 바탕으로 학문 목적 한국어 쓰기 교육 모형을 제시하여 구체적인 교육 방안을 작성하였다.

(1) 자료 수집

본 연구는 중국인 대학원 유학생들의 학문 목적 한국어 쓰기 학습 경험을 토대로 학습 과정에 대한 심층자료를 수집하는 목적으로 심층면담 방법을 사용하였다. 심층면담은 개별화되어 있기 때문에 자유로운 응답을 통해서 보다 깊은 수준의 정보, 일반 설문조사로 얻기 힘든 정보를 얻을 수 있는 장점이 있다. 따라서 학습자에 대한 심층이해를 하는 데 유용한 방법으로 간주된다.

심층면담은 총 2차례로 나누어 실시하였다. 1차면담은 2016년 3월부터 9월까지 진행하였다. 이때는 연구자가 쓰기 교육 이론과 학습 이론을 공부하고 문헌을 탐색하는 과정을 함께 하였다. 1차면담은 주로 개방적인 질문⁶⁾으로 참여자들의 전반적인 쓰기 경험, 그리고 한국어 쓰기 및 학문 목적 쓰기 학습 경험에 대해서 이야기를 나누었다. 면접은 반 구조화된 면접방법⁷⁾을 선택하여 심층적인 면담을 진행하였다.

6) 신경림(2001)은 근거이론방법에서 연구 참여자를 통한 자료 수집은 모든 범주가 이론적으로 포화될 때까지 계속됨으로, 처음 자료 수집에서는 연구 질문을 개방적이고 넓은 것에서 시작할 필요가 있다고 하였다.

7) 비구조화면접은 비표준화 비지시적 면접기법으로 면접 계획을 세울 때 면접 목적만 명시하고 내용이나 방법은 면접자에게 전적으로 일임하는 방법이다. 면접 상황에 따라 융통성 있게 진행할 수 있으며 상황에 따라 계획에 없던 질문을 첨가하거나 때로는 준비한 질문을 생략하고 질문 순서를 바꿀 수도 있다. 비구조화면접은 결과의 타당도가 높고, 면접자와 피험자간의 공감대 형성으로 정확한 자료를 얻을 수 있다는 장점을 갖는다(김석우·최태진, 2007).

또한 자료 수집과 동시에 자료 분석을 실시하면서, 첫 번째 참여자에게 나타난 개념이 다음 참여자에게도 나타나는지 확인하였다. 이러한 분석 내용들을 바탕으로 구체적인 질문을 추가하고 2차 참여자를 선정하며 인터뷰를 실시하였다. 2차면담은 2016년 10월부터 2017년 3월까지 진행하였다. 1차 자료 분석에서 확인된 범주들을 계속 탐구하기 위해서 1차면담보다 더 구체적이고 더 세분화된 질문으로 진행하였다. 이 단계에서 이론적 표본추출과 지속적 비교방법을 통해서 이론개발을 하는 데에 필요한 자료를 수집하고자 노력하였다.

면담을 하기 전에 먼저 연구 참여자들에게 연구의 목적과 연구 과정에 대해서 다시 설명을 하였고 연구 도중에 녹음이 필요하고 녹음한 자료는 연구 이외의 목적으로 사용하지 않겠다고 약속을 하였다. 또한 연구 도중에 원하지 않으면 언제든지 연구를 중단할 수 있다는 것을 알려주었다. 이 모든 것에 대해 참여자들의 동의를 구하고 면담을 시작하였다.

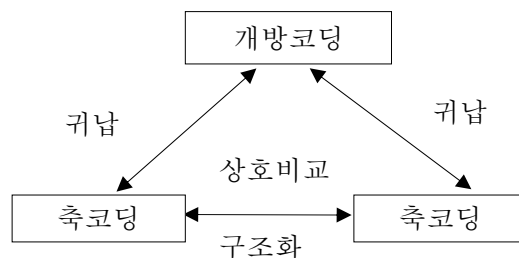
참여자들의 경험을 더 풍부하고 더 상세하게 드러내기 위해서 인터뷰는 참여자의 모국어인 중국어로 진행하였다. 1, 2차는 연구자와 참여자가 모두 집중할 수 있는 시간을 생각해서 참여자마다 각 50분에서 1시간씩 인터뷰를 진행하였다. 면담 장소는 모두 참여자가 편하게 느낄 수 있고 방해가 적은 곳, 참여자의 기숙사, 집 또는 학교 세미나실이나 조용한 커피숍에서 인터뷰를 진행하였다.

연구 참여자가 자신의 경험을 풍부하고 솔직하게 이야기를 할 수 있도록 면접 과정에서 가능하면 비구조적인 질문을 사용하였고 참여자의 견해에 개입하지 않기 위해서 참여자의 말에 귀 기울이고 되도록 비판적인 태도를 피하였다. 그리고 면담 대상자의 낱어와 이야기가 나온 맥락을 파악하기 위하여 현장노트를 활용하였다. 중요한 정보를 잃지 않도록 주의하며 즉시 메모, 기록을 하였다. 학습자의 동의를 얻고 모든 대화 내용을 녹음기로 녹음을 하였다. 인터뷰에 대한 인상을 잃지 않도록 가능한 한 인터뷰를 끝낸 즉시 전사를 하였다. 연구자는 녹음테이프를 다시 들으면서 확인 및 수정하여 이를 원 자료를 사용하였다.

(2) 자료 분석

근거이론에서의 자료 분석은 코딩(coding)이라고 한다. 스트라우스와 코빈(1990)에서 코딩은 자료를 분해하여 개념화하고 새로운 방식으로 조합하여 이론을 생성하는 과정이라고 하였다. 이 과정에서 수집된 자료들을 깊이 이해하고 공통적인 이야

기들을 묶어 적당한 명칭을 부여하는 작업을 수행한다. 이들이 이런 작업을 개방코딩(open coding), 축코딩(axial coding), 선택코딩 (selective coding) 세 단계로 제시하였는데, 개방코딩을 통해 범주가 일반화되고 축코딩을 통해 범주의 상호관련성이 정립되며, 선택코딩을 통해 핵심범주와 다른 범주들 간의 체계적인 통합과 정교화가 이루어진다(조성남 외, 2011: 147-149). 그러나 이 세 가지 단계는 순서대로 이루어지는 것이 아니라 혼합과 반복의 연속이다. 개방코딩, 축코딩, 선택코딩을 통해 만든 이론을 정교화하기 위해서 어느 단계에서든 다시 이론적 표본추출을 하고 다시 분석 과정이 이루어질 수 있다. 만약 코딩 과정에서 자료가 충분하지 않다면 다시 심층 면담을 통해서 자료를 재수집해야 한다, 재 수집된 자료를 통해 이전 코딩 결과를 수정할 수 있다(권향원, 2016). 이를 그림으로 표시하면 [그림 I -1]과 같다.



[그림 I -1] 코딩 절차

다음에는 각 단계별로 코딩 과정이 어떻게 이루어지는지에 대해서 자세히 살펴보고자 한다.

① 개방코딩 (open coding)

스트라우스와 코빈(1998)에서 개방코딩은 수집된 자료를 통해 개념⁸⁾(concept)을 발견하고 명명하여 유사하거나 의미가 있다고 부분을 하위범주(subcategory)로 묶은 후 범주화⁹⁾ 하는 과정이라고 말하였다. 따라서 개방코딩은 두 단계 절차를 따라

8) 개념은 개별 사건들과 그 밖의 현상들에 붙여진 호칭이다.

9) 범주는 개념들의 분류를 의미한다. 즉 인터뷰 등을 통하여 얻어지는 질적 연구 자료들을 검토하여 성질이 유사한 개념들을 묶어 하나의 새로운 범주를 만든다. 범주의 명칭은 개념의 명칭보다는 추상도가 높으나 경우에 따라서는 개념의 명칭을 그대로 범주 명으로 사용할 수도 있다(박창화, 2014: 75).

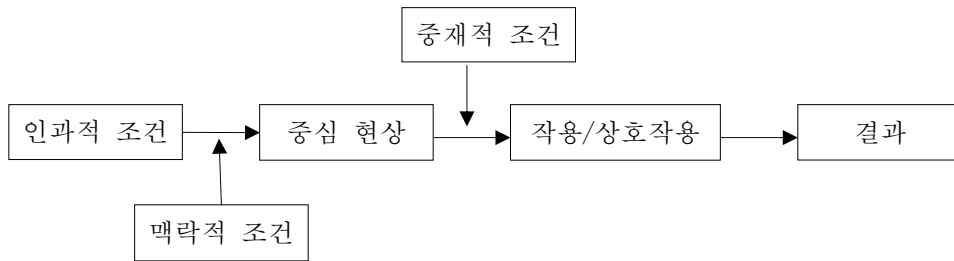
수행한다. 첫째, 자료를 해체한다. 즉 수집된 많은 자료들을 행 단위 분석법(line-by-line analysis)을 통해 면밀히 검토하고 지속적인 비교방법을 통해서 여러 개의 부분으로 분해하고 개념을 명명한다. 둘째, 개념들의 공통 속성에 의해 유사한 것끼리 묶어서 하위범주로 발전시킨다.

본 연구는 개방코딩 방법에 따라 인터뷰를 통해서 얻은 자료들을 줄 코딩 방법을 기반으로 개념화시켰다. 다시 말해 자료를 한 줄 한 줄 읽어가며 중요하거나 흥미로운 부분을 빨간 줄로 표시를 하였고 그 속에서 의미를 해석하고 개념들을 끌어내어 명명하였다. 떠오른 생각과 해석 방향을 메모하였고 자료를 명명할 때 이를 활용하였다. 개념들을 명명할 때 참여자들이 의도하는 바가 무엇인지를 정확하게 파악하여 그것을 학문적 용어로 명명하였다. 그렇게 추출한 개념들을 다시 읽으면서 개념들 간의 유사점과 차이점을 찾아 비교하고, 의미상 관련된 것을 묶어 하위 범주를 추출하였다. 다시 추출한 현상, 개념, 하위 범주에 대한 지속적인 비교하기와 질문하기를 반복하였고, 속성과 차원을 고려하며 하위 범주를 통합했으며 최종적인 범주로 추상화하였다. 코딩 과정에서 엑셀과 Nvivo 10 프로그램을 사용하여 코딩을 하였다. 또한 코딩의 신뢰성을 확보하기 위해서 제삼자와 동일한 코딩 단위를 사용하여 함께 코딩을 하였다. 제3자의 코딩결과와 계속 비교하고 정리를 하였다.

② 축코딩(axial coding)

축코딩은 개방코딩 이후에 새로운 방식으로 자료를 조합하여 범주들을 서로 연결시키는 과정이다. ‘축’이라는 용어를 사용한 이유는 이 단계에서의 코딩은 중심이 된다고 판단되는 하나의 범주를 선택하여 이 범주가 다른 범주들과 연결되도록 하기 때문이다(김준혁, 2010). 따라서 범주들이 서로 연결되는 방법을 발견하는 것이 중요하다.

그러나 정보가 복잡하고 범주들 간의 연결고리가 미묘하고 내재적이기 때문에 실제 자료들을 가지고 범주들의 관계를 설명하는 것은 그리 쉽지 않다. 특히 초보 연구자에게 더욱 어렵다. 이러한 이유로 스트라우스와 코빈(1990; 1998)은 범주 간 관계를 체계적으로 정렬하고 조직하는 데 유용한 도식인 ‘패러다임 모형(paradigm model)’을 [그림 I -2]와 같이 제시하였다. 이 모형은 중심현상(phenomenon), 인과적 조건(casual conditions), 맥락적 조건(contextual conditions), 중재적 조건(intervening conditions), 작용/상호작용(action/interaction), 결과(consequences)로 구성된다¹⁰⁾.



[그림 I -2] Strauss & Corbin(1990; 1998)의 패러다임 모형

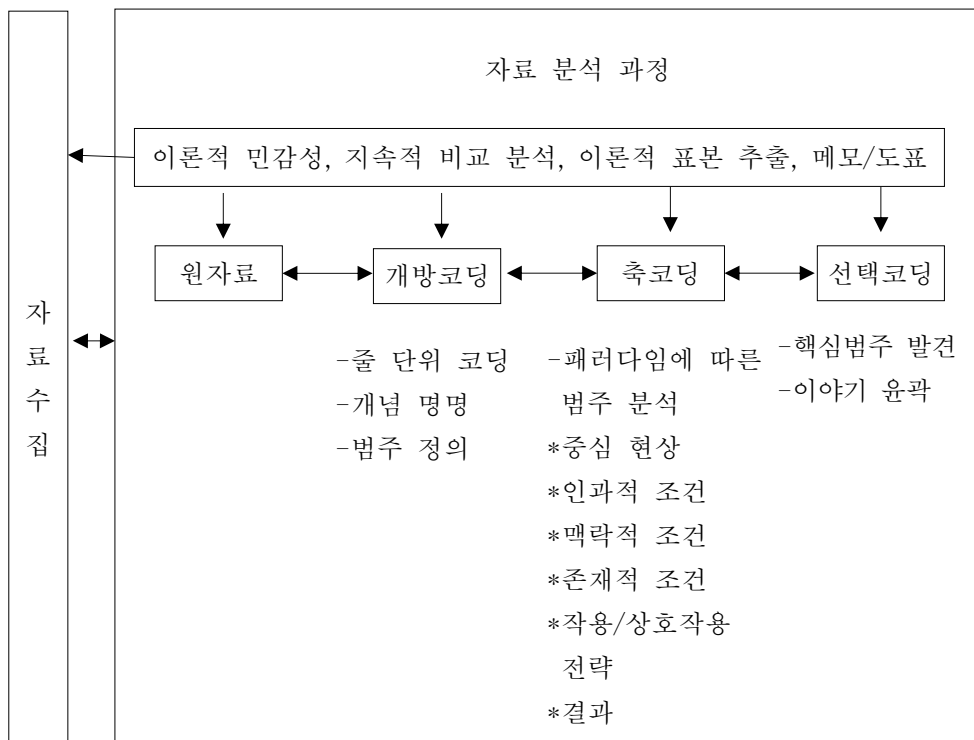
이 패러다임 모형은 많은 지적을 받았음에도 불구하고 이는 연구자들이 보다 더 용이하게 근거이론 방법론을 적용하고 분석의 모호성 및 연구자의 인식주관의 개입을 최소화하는 데 도움을 준다(Strauss, 1987)¹¹⁾ 따라서 본 연구는 이런 패러다임 모형을 바탕으로 축코딩을 진행하였다. 중국인 학습자들의 쓰기 학습 과정 중에서 ‘학문 목적 한국어 쓰기의 어려움’ 중심 현상을 선정하였고 어려움을 발생하게 하는 원인이 무엇이며, 학습자들이 선택하는 전략이나 행동이 무엇이고 전략에 영향을 끼치는 요인과 전략의 결과가 무엇인지라는 질문들을 던지면서 다시 자료에 들어가 자료 중에서 질문들의 답을 찾아 이를 개념화하고 다시 축약해서 하위범주와 범주를 설정하였다. 이런 과정을 코딩 과정 내내 반복적으로 거쳤다.

-
- 10) 1. 중심 현상은 연구의 핵심이 되는 대상 또는 무엇이 벌어지고 있는가를 가리킨다.
 2. 인과적 조건은 어떤 현상이 일어나는 원인이나 현상에 영향을 미치는 직접적인 요인들을 의미한다.
 3. 맥락적 조건은 어떤 현상에 영향을 미치는 간접적인 상황이나 문제를 유발하는 특정한 조건을 가르친다.
 4. 중재적 조건은 특정한 맥락에서 연구 참여자들이 선택한 전략을 더욱 추진하거나 방해되는 요인이다.
 5. 작용/상호작용 전략은 인과조건 하에 나타난 상황이나 사건에 대해 연구 참여자들이 취한 전략적인 행위이다.
 6. 결과는 중심 현상에 대응하거나 현상을 유지하기 위해 사용하는 작용/상호작용 전략에 따라 나타나는 결과를 의미한다(Strauss & Corbin, 1990; 1998).
 - 11) 근거이론 방법은 이론적 틀보다 자료가 우선이기 때문에 자료 분석과정에서 자료를 이런 틀에 억지로 끼워 맞추지 말아야 한다. 연구자는 자료에 충실하고 지속적인 비교 분석을 해나가면서 개념을 뽑아내고 개념 간의 관계를 발견해야 한다. 자료에 맞게 필요에 따라 이 패러다임 모형을 언제나 변형시킬 수 있다(최귀순, 2005: 87).

③ 선택코딩

선택코딩은 코딩의 마지막 단계이다. 선택코딩은 핵심범주를 선택하여 핵심범주가 다른 범주들을 통합시키고 정교화 함으로써 이론 모형을 발전시키는 과정이다 (Strauss & Corbin, 1990). 핵심범주란 다른 모두 범주를 통합적으로 설명할 수 있는 추상적이고 포괄적인 범주를 의미한다. 특정한 중심 주제를 대변하는 핵심범주는 몇 개의 단어를 조합하여 ‘이 연구가 무엇에 관한 것’인지를 추상화한다(이동성·김영천, 2012). 핵심범주를 선택하기 위해서 이야기 윤곽 전개가 필요한데, 이야기 윤곽은 해당 연구가 무엇을 말하고 있는지, 연구 대상에 무엇이 일어나고 있는지를 이야기형식으로 기술하는 것이다(김소선, 2003). 핵심범주를 정한 다음에 이야기 윤곽을 통해 핵심범주와 다른 범주들의 관계성을 서술적 문장으로 적어 본다(김대훈, 2014).

본 연구의 자료 수집 과정 및 분석틀을 정리하여 제시하면 [그림 I -3]과 같다.



[그림 I -3] 자료 분석 과정

Ⅱ. 이론적 배경

1. 제2언어 학습 이론

1) 제2언어 학습 과정의 정의

학습 과정의 정의를 알아보기 전에 언어 학습의 정의를 알아보도록 하겠다. 언어 학습에 대한 정의는 학자마다 조금씩 다르게 사용하고 있다. 언어 학습과 관련된 다른 단어 하나는 ‘언어 습득’이다. 크래션(Krashen, 1981)에 따르면 언어 학습과 언어 습득은 분명히 구별되는 용어이다. 언어 습득은 언어를 자연스럽게 무의식적으로 배우는 것이며 언어 학습은 의식적으로 언어를 배우는 것을 말한다. 일반적으로 어린 아이가 가정이나 친구들 관계에서 모국어를 배우는 것은 습득이라고 하고 수업을 통해서 제2언어나 외국어를 배우는 것은 학습이라고 한다. 그래서 어른이 언어를 배워나가는 것은 습득이라기보다 학습에 해당되며 어린아이의 경우는 언어 습득에 해당하는 경우가 대부분이다. 그러므로 본 연구에서 말하는 학문 목적 쓰기 학습도 학습자들이 의식적으로 쓰기를 배워나가는 것을 가리킨다.

브라운(Brown, 2007)은 학습을 학습자의 내부나 외부에서 일어난 사건들에 대하여 능동적이며 의식적으로 초점을 맞추고 그 사건들에 따라서 행동하는 것으로 보았다. 학습 과정은 학습자가 학습 내용을 학습해나가는 과정을 말한다. 이런 과정은 교육 과정 내에서 이루어질 수도 있고 교육 과정 외에 학습자에 의해 스스로 이루어질 수 있다. 따라서 학습 과정은 기존의 ‘교육과정’과 차이가 있다. ‘교육과정’은 교수의 입장에서 출발하는 개념이다. 교육목표를 달성하기 위하여 선택된 교육내용과 학습활동을 체계적으로 편성·조직한 계획이다. 즉 무엇을 어떻게 가르칠 것인가의 문제다. 반면에 학습 과정은 학습자의 관점에서 계획된 교육 과정이 구체적으로 받아들여지고 학생 스스로가 자신의 지식과 능력을 신장해 가는 과정이라 할 수 있다. 학습 과정에서 교수의 과정이 반드시 필요한 것은 아니다. 즉 학습자들이 스스로 학습할 수 있다는 관점에서 봤을 때 교수의 과정이 없어도 된다는 것이다. 그렇지만 교수의 과정을 통해서 학습 효과를 확대시킬 수 있다.

학습 과정은 또한 수업과도 차이가 있다. 학습자들은 주로 수업을 통해서 외국어

를 배우지만 수업 외 다른 학습 활동을 하면서 외국어 능력을 향상시키기도 한다. 예를 들어 혼자서 책 읽기, 문장 쓰기 연습 등을 통해서도 쓰기 능력을 향상시킬 수 있다는 것이다. 이런 측면에서 봤을 때 수업은 좁은 의미의 학습 과정이라 할 수 있다. 학습은 수업을 통해서만 이루어지는 것이 아니기 때문에 수업이 곧 학습 과정이 아니다. 그러지만 수업은 학습의 중요한 요소로써 학습 과정에 포함한다.

본 연구에서는 학습자들이 학문 목적 한국어 쓰기를 어떤 과정을 거쳐서 학습하였는지, 이 과정에 영향을 미치는 요소들에 무엇이 있는지를 탐색하여 이를 바탕으로 학습자들의 학문 목적 쓰기 능력을 신장하고자 한다.

2) 제2언어 학습에 영향을 미치는 요인

유학생들은 타국에서 학습을 하면서 제2언어를 학습하는 방법을 공유함에도 불구하고 결과적으로 이들의 학습적인 성취가 매우 다르다는 것을 발견할 수 있다. 선행 연구에서는 제2언어 성취의 이질성은 유학생들의 개별적인 차이에서 기인한 것이라는 입장을 지속적으로 표출하고 있다. 이들은 학습자들 사이에서 이질성을 야기하는 요인에 대한 폭넓은 해석과 이론을 주장하였다. 언어 학습에 영향을 미치는 학습자 요인은 인지적 요인과 정의적 요인이 있다. 이 절에서는 인지적 요인과 정의적 요인에 각각 어떤 내용들이 포함되는지에 대해서 논의하고자 한다.

(1) 인지적 요인

학습에 영향을 미치는 인지적인 요인은 나이, 성별, 학습 스타일, 학습 전략 등 포함된다. 그 중에서 학습 전략 외에 다른 요인은 불가변하기 때문에 본 연구에서는 주로 학습 전략에 대해서 살펴보려고 한다.

① 학습 전략

언어 교육 현장에서 동일한 내용을 같은 방법으로 교수하였지만 학습자마다 학습 결과가 다르게 나타나는 것은 흔히 볼 수 있다. 언어 학습은 외부의 입력에 의해서 이루어질 수 있고 입력한 내용들은 학습자 자신만의 방법을 통해서 처리될 수 있기

때문이다. 언어 학습 과정에서 언어 능력을 향상시키기 위해서 사용하는 각자의 방법은 ‘학습 전략’이라 한다. 제2언어 학습자들의 전략에 관한 연구는 1970년대 들어 오면서 시작되었다. 제2언어 학습의 효과를 높이기 위해서 많은 연구들을 진행하고 있다. 그러나 그 결과는 교사가 사용하는 교수기법과 무관하게 성공적으로 언어를 학습한 학습자가 있고 그렇지 못한 학습자가 있다는 것을 발견하였다. 따라서 언어 학습에서 학습자 개인 변인의 중요성을 인식하게 되었다. 루빈(Rubin, 1975)에서는 성공적인 학습자의 특성에 대해서 연구하기 시작하였다.

이처럼 학습 효과에 차이가 있는 이유에 관심을 갖게 되면서 연구자들은 우수한 학습자와 그렇지 못한 학습자의 특성을 찾아내려고 노력하였다. 그 결과, 학습자들은 학습 과정에서 사용하는 전략이나 방법이 다르다는 것을 깨닫게 되면서 학습자들이 구체적으로 학습에서 어떤 전략을 사용하고 있는지를 조사하고 분류하는 연구들이 있었다. 전형적인 학습 전략은 오말리 외(O'Malley et al, 1985)에서 제시한 것과 같이 ‘상위인지 전략(metacognitive)’, ‘인지 전략(cognitive strategy)’과 ‘사회 정의적 전략(socioaffective strategy)’ 세 가지 범주로 분류되었다. 상위인지 전략은 학습을 계획하고 학습 내용과 학습 과정을 점검하고 학습을 평가하는 전략이다. 인지 전략은 학습 과제를 수행하기 위해서 학습 자료를 탐색하고 조직하는 것이다. 그리고 사회 정의적 전략은 학습을 달성하기 위하여 자신의 감정을 조절하거나 다른 사람과의 상호작용을 하는 것에 관련된다(Brown, 2008: 143). 각 전략의 세부 전략은 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 학습 전략 분류1 (O'Malley et al, 1985)

전략	세분 전략
상위 인지 전략	<ul style="list-style-type: none"> · 선전조직자 (advance organization) · 유도된 주의집중 (Directed attention) · 선택적 주의 집중 (Selected attention) · 자기관리 (Self -management) · 기능적 계획 (Functional planning) · 지연된 발화 (Delayed production) · 자기 모니터링 (Self -monitering) · 자기 평가 (Self -evaluation)
인지 전략	<ul style="list-style-type: none"> · 반복 (Repetition)

	<ul style="list-style-type: none"> ·참고자료 활용 (Resource) ·번역 (Translation) ·집단화 (Grouping) ·노트정리 (Note taking) ·연역 (Deduction) ·형상화 (Imagery) ·청각적 표시 (Auditory Representation) ·주제어 (Keyword) ·재조합 (Recombination) ·추론(inferencing) ·전이(transfer)
사회 정의적 전략	<ul style="list-style-type: none"> ·협동 (Cooperation) ·확인 질문 (Question for clarification)

한편 옥스퍼드(Oxford, 1990)에서는 학습 전략을 다르게 분류하였다. 그는 학습 전략은 크게 직접 전략과 간접 전략으로 나누었다. 직접 전략에서는 기억 전략, 인지 전략, 보상 전략을 포함하며 간접 전략은 상위인지 전략, 정의적 전략과 사회적 전략으로 구성된다. 12) 이를 표로 제시하면 <표 II-2>와 같다.

-
- 12) 1. 기억 전략: 새로운 정보의 저장과 검색을 돕는 특정 기술
2. 인지 전략: 기능적 연습, 메시지의 송수신, 분석과 추론, 새로운 언어구조 생산 등 일련의 직접적 방법을 통해 언어를 조작하고 변환하는 데 필요 기술
3. 보상 전략: 듣기, 읽기에서의 추론이나 말하기, 쓰기에서의 유의어나 완곡한 표현 사용 등 언어지식의 부족을 보상하기 위해 사용되는 기술
4. 상위인지 전략: 학습의 계획, 조정, 평가 등을 통해 자신의 학습 과정을 주도적으로 통제하는 데 필요한 기술
5. 정의적 전략: 언어학습과 관련된 지식의 감정이나 태도, 동기 등을 보다 잘 통제할 수 있도록 돕는 기술
6. 사회적 전략: 질문, 협력적 상호작용 등 학습 과정에서 타인과의 학습경험을 늘리기 위해 사용되는 기술(김윤희, 2016: 347)

<표 II-2> 학습 전략 분류2 (Oxford, 1990)

전략		세부 전략
직접 전략	기억 전략	<ul style="list-style-type: none"> · 정신적인 연결고리 창고 (creating mental linkages) · 이미지와 소리 이용하기 (applying images and sounds) · 효과적인 검토(reviewing well) · 행동 착수(employing action)
	인지 전략	<ul style="list-style-type: none"> · 연습(practicing) · 메시지 주고 받기 (receiving and sending messages) · 분석과 추론 (analyzing and reasoning) · 입출력 구조 창출(creating structure for input and output)
	보상 전략	<ul style="list-style-type: none"> · 지적인 추측 (guessing intelligently) · 말하기와 쓰기의 한계 극복 (overcoming limitations inspeaking and writing)
간접 전략	상위인지 전략	<ul style="list-style-type: none"> · 학습에 집중 (centering you learning) · 학습을 계획하고 준비 (arranging and planning your learning) · 학습을 평가 (evaluating your learning)
	정의적 전략	<ul style="list-style-type: none"> · 불안 감소 (lowering your anxiety) · 자기 격려(encouraging yourself) · 감정 다스리기 taking your emotional temperature)
	사회적 전략	<ul style="list-style-type: none"> · 질문하기 (asking questions) · 협력하기 (cooperating with others) · 교감하기 (empathizing with others)

학습자들이 학습 전략을 다양하게 사용하고 있는 것처럼 전략 사용에 영향을 미치는 요인도 다양하다. 옥스퍼드(Oxford, 1989)는 목표 언어, 학습 기간, 학습 목표, 학습 동기, 학습 태도, 학습 기간, 학습자의 나이, 성별, 성격, 언어 적성 등의 원인이 있다고 하였고 엘리스(Ellis, 1994)는 학습 전략에 영향을 미치는 요인을 학습자의 개인적인 요소와 환경적 요인 및 사회적 요소로 나누었다. 개인적인 요소로는 학습자의 나이, 학습 동기와 태도, 목표언어에 대한 흥미, 언어 학습 경험, 목표언어에 대한 기대 등을 들 수 있고 상황적 요소는 목표어를 학습하는 환경, 학습 목적, 교수법

이나 교사에 대한 기대 등을 포함한다. 사회적인 요소에서 학습자의 모국어, 문화적 배경, 사회적 위치 등이 있다. 그리고 손성희(2010)는 학습자의 개인 요인, 학습 환경적 요인 두 가지의 측면에서 학습 전략에 영향을 미치는 요인을 살펴보았다. 개인적인 요인은 학습자의 성별, 연령, 전공, 학습 유형으로, 학습의 환경적인 요인은 외국어 학습 환경과 교실 학습 환경으로 나뉘어 분석하였다.

(2) 정의적 요인

1970년대 이후의 외국어 교수법들은 외국어 학습 과정에 나타나는 학습자의 정의적 요인을 중시하고 있었다. 이것은 기억력, 지능 같은 인지적 요인보다는 학습 동기, 태도, 흥미, 관심 등의 정의적 요인이 외국어 학습에 결정적 역할을 한다고 간주한다(권미경·이소연, 2005). 학습자의 정의적인 영역을 무시한 채 인지적 고찰만을 바탕으로 한 외국어 교육과정과 교수법을 사용하는 것은 인간의 가장 근본적인 학습동기를 지나치게 축소하는 것이 될 것이다(김영아, 2001: 8). 정의적인 요인은 학습 과정에 매우 중요한 요인으로 발현된다. 이것을 잘 이용하면 학습의 흥미를 유발하고 학습 과정 중의 어려움을 완화시킬 수 있다. 본 연구에서는 정의적인 요인을 학습 동기, 학습 태도, 언어 불안 등 세 가지 측면에서 살펴보려고 한다.

① 학습 동기

동기(Motivation)는 인간의 행동을 움직이게 하는 내재적인 원동력이다. 학습 동기는 학습에 적용하는 동기를 말한다. 켈러(Keller, 1983)는 학습 동기란 학습 목표를 가지게 하고 학습 행위를 유발하며 학습에 의미를 부여함으로써 학업을 성취하기 위해서 노력하는 힘이라고 하였다. 브로피(Brophy, 1998)는 학습 동기란 학습 행위를 수행하는 데 필요한 지식이나 기능을 얻기 위한 동인을 의미하며 학습자들로 하여금 학습 과정에 적극적으로 참여하면서 학습 효과에 만족감을 갖게 해준다고 하였다. 학습 동기에 대한 연구는 가드너와 램버트(Gardner & Lambert, 1972)가 학습자의 동기가 학습에 영향을 미친다는 것을 밝힌 이후로 활발하게 진행되었다.

동기의 유형에 관해서 학자에 따라 다르게 보고 있는데 일반적으로 동기를 유발하는 원인이 개인의 내부에 있느냐 외부에 있느냐에 따라 내재적 동기(intrinsic

motivation)와 외재적 동기(extrinsic motivation)로 구분한다. 따라서 내재적 동기는 외부의 대한 기대 없이 과제를 하는 자체에서 흥미와 만족감을 느끼기 위해서 행동을 하려는 것이다. 흥미와 호기심은 내재적 동기를 유발할 수 있다. 자기가 좋아하고 흥미 있기 때문에 그 자체가 동기를 일으킨다. 이와 반대에 외재적 동기는 특정한 행동을 하는 이유가 개인이 아닌 외부에서 어떤 결과를 얻기 위해서이다. 예를 들어 보상을 추구하거나 벌을 피하기 위한 목적으로 행동하는 것이다(Brown, 2008; 원미진, 2010; 장미경, 2013). 그러나 내재적 동기와 외재적 동기는 대립적인 관계가 아니다. 다시 말해서, 외재적 동기가 높으면 항상 내재적 동기가 낮은 것이 아니다. 동일한 대상에 대해서 외재적 동기와 내재적 동기가 동시에 작동할 수 있다. 예를 들어, 교사로부터 칭찬을 받고 싶으면서 동시에 스스로 공부하려는 욕구도 강한 학생이 있다. 이런 학생은 내재적 동기와 외재적 동기가 모두 높다고 할 수 있다. 또한 어떤 학생이 외재적 동기와 내재적 동기가 모두 낮을 수도 있다.

인간의 학습에서 동기는 아주 중요한 역할을 맡고 있으며 학습 성취에 큰 영향을 미치고 있다. 학습 동기는 학습에 대한 목표를 세우고 학습 과정을 적극적으로 참여하여 학습 행위를 촉진시킨다. 많은 선행연구에서 학습자의 동기 수준과 학습 성과 사이에 뚜렷한 상관관계가 있다는 것을 보여주고 있다. 학습자 개인 동기가 얼마나 크느냐에 따라 학습 효과가 다르게 나타날 수 있다. 그리고 가드너(Gardner, 1985)의 논의를 따르면 학습 동기는 일정한 것이 아니라 시간의 흐름에 따라 변화가 가능한 것이다. 따라서 교사들은 학습자의 동기를 이해해야 하며 학습 동기를 유발시킬 필요가 있다. 동기유발이란 개체가 동기를 가지고 목표 지향적인 행동을 일으키는 과정이라 한다. 학습동기를 유발하는 대표적인 전략으로 켈러(1983)의 ARCS 모델과 브로피(1998)는 동기유발 원리와 전략을 꼽을 수 있다. 이 두 사람의 이론을 정리하면 <표 II-3> 와 같다.

켈러(1983)의 ARCS 모델은 학습자의 관심과 흥미를 중요시여기며 학습자들에게 지속적인 동기를 부여하는 것에 중점을 두고 있다. 따라서 ‘주의집중 전략’, ‘적절성 유지전략’, ‘자신감 형성전략’과 ‘만족감 유발전략’ 네 가지로 나누었다. 브루피(1998)는 학습동기유발을 위해 일반적 원리, 학습자에게 자신감을 주기 위한 전략, 외재적인 동기유발 전략, 학생들에게 내재적 동기를 유발하는 전략, 학생들의 학습동기를 자극하는 전략 의 다섯 가지 원리와 전략을 제시하였다. 이상은 학습 전략의 내용과 그 중요성에 대해서 알아보았다. 교수자들은 이런 전략을 교실환경과 학습자의 개인 특성을 고려해서 적절하게 적용할 필요가 있다.

<표 II-3> 학습동기 유발을 위한 모델 (Keller, 1983; Brophy, 1998)

Keller(1983)의 ARCS 모델	Brophy(1998)의 동기유발과 전략
1. 주의집중전략	1. 자신감을 높이기 위한 전략
<ul style="list-style-type: none"> ·교수자료를 다양하게 제시하기 ·구체적인 예를 활용하기 ·특이한 상황이나 문제를 제시하기 ·익숙한 경험과 생소한 경험을 제공 ·경험요소들을 비유적 방법으로 제시 	<ul style="list-style-type: none"> ·학생수준에 맞는 학습속도, 과제 제시 ·학생에 맞은 피드백 제공 ·학습 성과에 대한 적절한 칭찬
2. 적절성 유지전략	2. 외재 동기화 전략
<ul style="list-style-type: none"> ·새로운 학습과제를 친숙하게 만들기 ·학습자들의 흥미와 관심사에 기초한 경험 자료를 활용하기 ·현재의 학습내용이 향후 어떤 가치를 가지는지 알려주기 	<ul style="list-style-type: none"> ·수행과 향상의 기준을 달성하도록 하기 위해서 상이나 강화를 사용하라 ·학습의 실용적인 가치에 주의를 기울이도록 하라
3. 자신감 형성전략	3. 내재 동기 자극하는 전략
<ul style="list-style-type: none"> ·학습목표를 분명하게 알려주기 ·난이도에 따라 학습과제 계열화하기 ·학습자에게 개인적 학습조절전략 	<ul style="list-style-type: none"> ·학생들에게 선택권을 주어서 학생들의 욕구에 반응해 주어라 ·학습활동을 흥미에 연결시켜라 ·동료들과 함께 협동할 수 있는 기회를 부여하라
4. 만족감 유발전략	4. 학습동기를 자극하는 전략
<ul style="list-style-type: none"> ·수행결과에 대하여 다양한 피드백 제공하기 ·학습한 내용을 일반화하여 적용해 보도록 하기 ·과제-외재적 보상보다는 과제-내재적 보상을 제공하기 	<ul style="list-style-type: none"> ·수업 진행을 조직화 ·교사의 열정을 보여줘라 ·다양한 시각자료와 수업방법 활용 ·편안한 학습 분위기를 조성하고 학생 참여를 확대하라

② 학습 태도

외국어 학습에 있어서의 태도는 목표언어나 그 문화, 그 언어를 사용하는 사람들에 대해 가지는 한 문화권 내의 공통적인 문화적 기대감을 의미한다. 이러한 기대감은 한 공동체가 다른 공동체에 대하여 부여하는 긍정적 또는 부정적 고정관념에서 비롯된다(엠피지연, 2006: 9). 이런 학습 태도는 학습 숙달도와 자신의 동기 부여에 영향을 미친다. 학습 태도에 따라 학습자들이 외국어 학습하는 데에 있어 노력하는 정도가 달라질 수 있다. 긍정적인 학습 태도를 가진 학습자들은 그러지 않은 학습자들에 비해 외국어를 공부하는 것에서 흥미를 느끼고 더 열심히 학습하고 외국어 능력을 향상시킬 수 있다는 것은 태도와 외국어 학습의 관계에 대한 여러 연구 결과에서 확인할 수 있다.

지라드(Girard, 1977)의 연구에서는 학습 태도를 네 가지로 분류하였는데, 교사에 대한 태도, 제2언어에 대한 흥미, 외국 문화에 대한 태도와 자기만족이 포함된다. 이 네 가지 중에서 가장 중요한 것은 교사에 대한 태도이며 교사이 역할은 무엇보다 중요하다라는 것을 강조한 바가 있다. 교사를 통해서 학습자들은 외국어에 대한 태도가 형성될 수 있다. 학습 태도는 고정된 것이 아니라 시간과 상황에 따라 변화하는 것이다. 따라서 외국어 교육에 있어서 교사들이 학습자의 바른 학습 태도를 유도하고 스스로 동기를 부여하게끔 교육하는 것이 중요하다.

③ 언어 불안

불안은 공포, 걱정 그리고 생리적 긴장으로 특징 지을 수 있는 정서반응의 하나로 뚜렷하지 않은 대상으로부터 느끼는 심리적 동요상태를 말한다(임창재, 2005). 그레드와 매킨다이어(Garder & MacIntyre, 1993)에 의하면 ‘언어 불안’은 제2언어 학습 과정에서 발생하는 두려움이나 긴장감이라고 하였다. 다시 말해, 언어 불안은 제2언어를 사용하는 과정에서 나타난 두려움이나 긴장하는 심리 상태라고 할 수 있다. 언어 불안의 전형적인 증상은 자기비하, 두려움, 심지어는 빠른 심장 박동과 같은 신체적 반응을 포함한다. 브라운(Brown, 2008)은 언어 불안이 제2언어 학습에서 중요한 역할을 하는 정의적인 요인이라며 자아 존중, 자아 효능감, 억제, 모험 시도와 복잡하게 얽혀 있다고 하였다. 언어 불안감이 높은 학습자는 수업시간에 자발적으로 말하려고 하지 않거나 원어민과 일상적인 대화를 회피하는 경향이 있다. 호르위츠와 커

프(Horwitz & Cope, 1986)는 외국어 학습 불안의 구소 요소로 ‘의사소통시의 불안(communication apprehension)’, ‘부정적인 평가에 대한 두려움(fear of negative evaluation)’, ‘시험 불안(test anxiety)’세 가지를 제시하였다. 의사소통에 대한 염려는 일반적으로 외국어 공부의 초기에 자주 일어나는 문제이며 외국어 능력부족으로 인한 보다 다양하고 성숙한 생각을 적절히 표현하지 못함으로 나타난다. 부정적인 사회 평가에 대한 두려움은 학습자들이 자신이 사용하는 외국어에 확신을 갖지 못하기 때문에 그들이 적절한 사회적 인상을 줄 수 없다고 느끼는 데서 오는 불안이다. 즉 학습자가 부정적 평가 자체에 대한 압박감을 두려워하고 다른 사람으로부터 실제로 나쁘게 평가되거나 그렇게 될 거라고 생각하는 불안에서 오는 두려움을 의미한다. 시험에 대한 불안은 제2언어 학습자가 언어 학습 평가에 있어서 부적절한 언어 사용으로 부정적인 평가를 받는 것에 대해 염려하는 것을 의미한다.

일반적으로 불안이 학업성취와 부적 상관을 갖는다는 것은 이론적으로나 경험적으로 알려진 사실이다. 불안의 정도가 높으면 복잡하고 어려운 과제에서는 그렇지 않은 과제에서보다 더 많은 실수를 저질러 그 수행의 저하를 가져오고 불안의 정도가 낮으면 오히려 그 반대현상을 나타내게 된다.

이와 같이 불안이 학업 성취에 주는 영향을 생각할 때 교사는 수업에 있어서 학습자에게 자신감을 가질 수 있도록 하는 언어적인 보상이나 긍정적 반응을 보여 줌으로써 자기 신뢰감을 가질 수 있도록 하고, 다양한 경험을 가지도록 함으로써 적응능력과 문제에 접근하려는 의욕을 불러일으켜야 할 것이다. 그리고 수업내용과 방법을 학습자의 개인차에 맞도록 하여 학습자들이 성취감을 가질 수 있도록 하는 방안이 모색되어야 한다(임창재, 2005).

2. 제2언어 쓰기 지도 이론

본 절에서는 제2언어 쓰기 지도 이론의 내용을 살펴볼 것이다. 우선 먼저 쓰기 이론을 시대적 발전의 흐름에 따라 간략하게 돌아본 후, 각자 모형이 가진 특성과 장단점에 대해서 중점적으로 다뤄볼 것이다. 쓰기에 대한 개념이 시대에 따라 변화해 왔는데, 60년대 이전에는 형식주의 관점이 주류를 이루다가 60-70년대를 거치면서 인지주의 관점이 주류를 이루었다. 그러다가 80년대 이후에는 사회적 구성주의 관점이 주목을 받았다.

1) 형식주의 작문 이론

1960년대 작문 이론은 형식주의적 성향을 띠고 있었다. 형식주의는 이름 그대로 내용보다 형식을 더 중요시한다. 형식주의 작문 이론은 규범 문법과 수사적 규칙을 강조하면서 완전하고 통일성 있게 문장과 단락을 조직하는 것을 중시하는 전통에서 출발하였다. 따라서 텍스트의 일원적이고 영속적인 특성과 객관성을 강조하며 텍스트의 결과물이 논리적인지, 오류가 없는지에 따라 텍스트를 판단한다. 그리고 형식주의 관점에서 글쓰기는 필자가 자신의 생각을 글로 옮기는 한 단계로 간주된다. 따라서 글을 써내는 과정보다 학습자가 만든 결과물인 텍스트 자체를 강조한다. 학습자가 어떤 과정을 거쳐서 글을 써내는지에 상관없이 오로지 텍스트를 구성하고 있는 문법, 수사적 원리, 기법 등 형식적인 요소에 집중하였다. 따라서 쓰기 지도에서는 좋은 텍스트를 생각할 수 있도록 좋은 텍스트에서 나타나는 문법을 중심으로 한 문법적 쓰기 교육이 행해졌다.

형식주의 관점을 바탕으로 한 결과 중심 쓰기 교육에서는 형식적으로 완성된 텍스트를 목표로 하며 실제 글쓰기 교육에서는 주로 문법이나 수사학적 규칙 등을 강조한다. 글쓰기를 내용 생성, 조직, 표현, 수정의 일련 과정이라고 할 때 결과 중심 접근에서는 표현 활동에 강조점을 둔다. 그렇기 때문에 완성된 글에 관심을 집중하며, 글의 조직 방식, 문체, 문법적 요소 등을 글쓰기 교육의 주된 내용으로 삼는다. 따라서 교사는 학습자들에게 모범적인 작문 자료를 제시해주고 구조 지식, 문체, 수사 기법 등 객관적인 지식을 전달함으로써 좋은 텍스트를 생산할 수 있도록 도와주며 학습자의 글에서 나타난 형식적인 오류를 수정해 주는 역할을 한다. 동시에 학습자들은 글쓰기의 규칙을 배우고 제공되는 자료를 모방해서 최대한 비슷한 문장을 만들도록 요구된다. 이런 관점에 따르면 모범 글을 많이 읽고, 모범 글에서 사용한 표현과 글의 형식을 모방하여 자신의 글에서 적극적으로 활용하고 글쓰기 연습을 많이 하면 좋은 글을 쓸 수 있고 글쓰기 능력이 향상될 수 있다. 즉 많이 쓰면 좋은 글을 쓸 수 있다. 즉 텍스트의 생산 능력은 계속적이고 체계적인 모방과 연습을 통해서 신장될 수 있다고 설명한다. 그러나 지나친 지식 학습에 매몰되어 학습자들이 작문 활동에 흥미를 잃게 만들 수 있다.

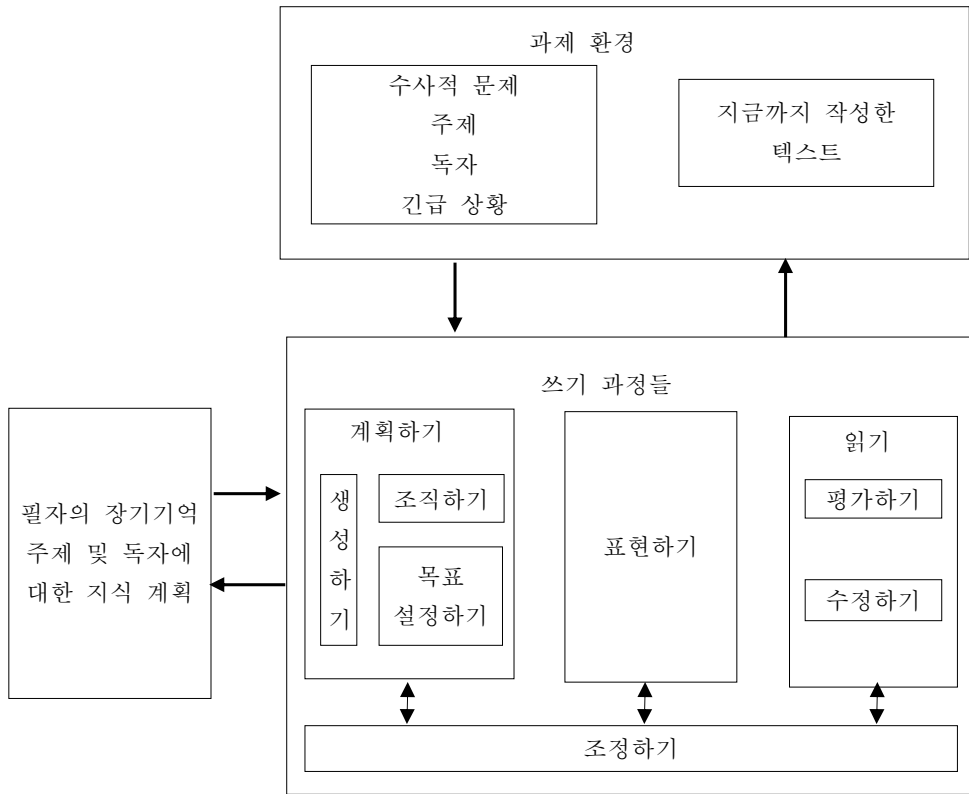
또한 형식주의 관점에서는 필자를 능동적인 의미의 전달자로, 독자를 수동적인 의미의 수신자로 취급하였다. 필자는 자신이 전달하고자 하는 것을 정확하고 적절한 언어로 표현하는 것만을 중요시하며, 독자가 자신의 글을 어떻게 생각하고 해석할 것

인지에 관심을 두지 않았다. 따라서 글을 쓰는 상황과 맥락에 대한 고려가 부족하다. 그래서 형식적인 작문이론은 필자가 글을 생산해 내는 과정과 글의 맥락과 상황을 간과한다는 점에서 많은 비판을 받았다. 하지만 한국어교육학 사전(2014)에서는 2000년대 이후에는 결과 중심 글쓰기에 대해 학문 목적 학습자의 전문적인 쓰기에서 글의 응집성과 정확성을 향상시킬 수 있다는 보완적인 관점도 나타났다고 하였다. 특히 학문 목적 학습자를 위한 강의 요약하기나 보고서 쓰기, 시험 답안 쓰기 등의 측면에서는 결과 중심 쓰기를 통해서 논리적으로 글을 조직하는 담화 구성 능력을 향상하도록 교육해야 함을 강조하였다.

2) 인지주의 작문 이론

1960년대 중반부터 쓰기에 대한 인지주의 관점이 대두되기 시작하였다. 형식주의 관점과 달리 인지주의 관점은 텍스트 자체보다 그 텍스트를 생성해 내기까지의 과정에 초점을 두었다. 인지주의 관점의 대표 학자인 플라워와 헤이즈(Flower & Hayes, 1981)는 사고 구술법(think-aloud procedure)을 통해서 필자가 글을 쓰는 동안 머릿속에 이루어진 사고 행위 즉 쓰기의 과정을 탐색하여 “쓰기의 인지적 과정 모형”을 제시하였다. 이를 도식화하면 [그림Ⅱ-1]과 같다.

이 모형은 크게 필자의 장기기억, 과제 환경 및 쓰기 과정 세 부분으로 구성되어 있다. 이 모형에서 주의해야 할 점이 두 가지가 있는데, 첫째 모형의 핵심부분 즉 중간부분에 위치한 쓰기 과정 부분이다. 플라워와 헤이즈는 쓰기를 일종의 문제-해결 과정으로 파악하고 순차적인 단계가 아니라 글을 쓰는 이가 적절하게 조정하고 통제해야 하는 것으로 보았다. 내용 생성하기와 검토하기는 역동적인 상호작용을 하면서 이루어지고 있다(김혜연, 2014). 따라서 글을 쓸 때 계획하기(planning), 표현하기(translating), 평가하기(reviewing) 등 일련의 의미 구성 과정을 거친다고 보고 있다. 둘째, 이 모형에서 필자의 장기기억과 과제 환경의 영향과 함께 제시하였지만 과제 환경이 쓰기 과정에 적극적인 영향을 미치지 않는다고 본다. 이런 이유로 쓰기의 상황 맥락을 중요시하는 사회 구성주의 관점에서 많은 비판을 받았다. 하지만 이 모형은 글쓰기의 중심을 결과물이 아닌 쓰기 과정에 두었고 글쓰기의 사고 과정을 중심으로 쓰기 과정을 설명하고 있다는 점에서 의미가 있다.



[그림 II-1] 쓰기의 인지적 과정 모형 (Flower & Hayes, 1981)

인지주의 작문 이론의 발전에 따라 쓰기를 지식의 표현 행위로 간주하지 않고 지식의 구성 행위로 보고자 하는 점에서 비추어 봤을 때 쓰기를 바라보는 관점이 상당히 달라졌다고 할 수 있다. 따라서 쓰기 교육에 있어서도 결과물을 강조하는 교육 대신에 쓰기 행위에 영향을 미치는 다양한 변인들을 고려하기 시작하였다.

인지주의 작문 이론에 근거를 둔 쓰기 교육은 과정 중심 쓰기이다. 과정 중심 쓰기는 초고를 집필한 후에 순환적으로 조정하는 과정을 거치면서 결과물의 내용과 형식의 완성도를 높여 간다. 이는 학습자 중심의 활동으로서 학습자는 초안을 작성하는 준비 과정부터 고치고, 조정하고, 다시 쓰는 과정까지 참여한다. 이때 각 단계가 결과에 따라 순환적으로 이루어지는데 이는 과정 중심 글쓰기의 특징으로서 결과 중심 쓰기가 단계적, 선조적인 것과 구별된다. 또한 과정 중심 쓰기는 목표와 문제 해결을 위해 위계적으로 조직되는데 의사소통 상황에서 일어나는 문제 해결 과정이 쓰기 과정으로 다뤄질 수 있다는 점에서 특징적이다. 따라서 쓰기 평가 방법도 달라져

서 글 자체뿐만 아니라 그 글을 생성하기까지의 과정을 평가하게 되었다. 최은지(2009)는 인지구성주의 쓰기 이론은 쓰기 교육의 대상을 결과물이 아닌 과정 전체로 파악하여 보다 교육에 대한 시각을 넓혔다는 점에서 의의를 가진다고 하였다. 그럼에도 불구하고 인지적 관점은 사고 행위를 지나치게 단순화한다는 점, 쓰기를 둘러싸고 있는 상황을 간과했다는 점에서 많은 비판을 받았다.

3) 사회 구성주의 작문 이론

인지주의 작문 이론이 비판을 받으면서 1980년대 이후에는 사회 구성주의 작문 이론이 각광을 받게 되었다. 사회 구성주의 작문 이론은 쓰기가 순수하게 개인의 지식으로만 이루어지는 것이 아닌 사회적 맥락에서 담화 공동체의 구성원들과의 상호작용을 통해서 실현된다고 보기 때문이다. 사회적 관점에서는 쓰기 행위를 개인 내의 인지 행위보다 개인을 둘러싸고 있는 환경이나 과정으로 파악한다. 즉 쓰기 행위를 인지 과정으로 뿐만 아니라 사회적 과정의 하나로 규정하고, 쓰기 행위에서 이루어지는 사회적 상호작용 측면에 관심을 집중하였다(이재승, 2002: 45). 플라워(Flower, 1994)는 글쓰기의 특성을 사회 구성주의 관점에서 다섯 가지를 정리하였다. 첫째, 글쓰기는 개인적인 것이며 일정한 사회적 목적을 달성하기 위해서 행하는 행위이다. 둘째, 글쓰기는 담화 관습 안에서 이루어진다. 셋째, 글쓰기는 사회적 관습과 일정한 원리 및 문제 해결 과정에 따라 실현된다. 넷째, 글쓰기의 교육 내용은 쓰기 주제를 이해하기, 내용들을 계획 및 조직하기, 글을 쓰고 나서 수정하기, 글쓰기 기술과 전략을 활용하기, 담화 공동체에서 요구하는 글의 형식을 이해하기 등이 포함된다. 다섯째, 글쓰기는 상위 인지와 사회적 의식을 통해서 반성과 비판적 의식이 필요로 한다(원진숙, 2008 재인용). 또한 사회 인지주의 작문 이론이 독자를 공동체를 이해하며 해석하는 자로 보기 때문에 독자를 강조한다. 이에 따라 담화공동체에 대한 이해가 중요시 된다. 그러므로 쓰기 교육에서 개인 간의 협동이나 대화 등을 매우 강조하게 되고 교사와 동료에 의한 피드백 등이 쓰기 교육에서의 중요한 요소로 제시되었다. 이런 사회적 관점은 필자를 둘러싸고 있는 사회적 요소들을 강조하는 점에서 의미가 있지만 개인 내에서 이루어지는 인지적인 과정에 대해서는 별 시사점을 주지 못하고 있다는 한계가 있다.

쓰기는 필자, 텍스트, 독자 그리고 이들을 둘러싸고 있는 상황을 포함하다. 쓰기의 구성 요인 중 무엇을 강조하느냐에 따라 쓰기 지도 접근법이 다양화된다. 형식주의

관점은 텍스트, 인지주의 관점은 필자, 사회 구성주의 관점은 독자를 강조한다. 쓰기를 바라보는 이 세 가지 관점이 각각 강조하는 부분이 차이가 있을 뿐 서로 배타적인 것으로 보기 힘들다. 새로운 이론이 이전의 이론을 완전 전복하는 것이 아니라 상호 보완하는 것이다. 따라서 교사는 학습자에게 필요한 쓰기의 유형은 무엇이며, 쓰기에 가장 중요한 요인이 무엇인가를 조사하여 학습자의 요구에 맞게 쓰기 지도 방법을 고안하여야 할 것이다. 아울러 본 연구는 학습자 즉 필자의 입장에서 출발하여 쓰기에 있는 요소들을 어떻게 인식하고 쓰기 학습 과정에서 이 요소들을 어떻게 처리하는지를 살펴보고자 한다.

3. 학문 목적 한국어 쓰기

본 연구는 중국인 대학원 유학생들의 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정을 탐색하여 그 과정에서 겪은 어려움과 해결 전략을 수집하여 이를 이론화하는 것에 그 목적을 두고 있다. 따라서 학문 목적 한국어 쓰기가 무엇이며 어떤 특징을 가지고 있는지에 대해서 알아볼 필요가 있다. 이를 위해서 먼저 그의 상위 개념인 학문 목적 한국어의 개념과 범위에 대해서 살펴보고자 한다.

1) 학문 목적 한국어의 개념과 범위

일반적으로 언어 학습 유형은 학습자들이 언어를 학습하는 목적에 따라 구분할 수 있다. 영어 교육에서는 일반 목적을 위한 영어(English for General Purposes)와 특수 목적을 위한 영어(English for Specific Special Purposes)로 분류된다¹³⁾. 한국어 교육에서도 이런 분류 방식에 따라 일반 목적 한국어(Korean for General

13) 영어 교육은 일반적으로 일반 목적을 위한 영어(English for General Purposes)와 특수 목적을 위한 영어(English for Specific Special Purposes)로 나눌 수 있다. 이들을 바라보는 관점은 크게 두 가지가 있는데, 하나는 일반 목적을 위한 영어의 하위 구조로서 특수 목적을 위한 영어를 두는 시각이고 다른 하나는 일반 목적을 위한 영어와는 다른 영역으로서 특수 목적을 위한 영어를 두는 관점이다. 구체적, 특수적 목적을 위한 영어는 세부적으로 직업 목적을 위한 영어(English for Occupational Purposes)와 학문 목적을 위한 영어(English for Academic Purposes: EAP), 교육 목적을 위한 영어(English for Educational Purposes)로 나뉜다(김인규, 2003; 박석준, 2008; 홍혜준, 2008; 성아영·이경, 2016).

Purposes)와 특수 목적 한국어(Korean for Specific Purposes)로 구분하였다.

이덕희(2003)와 김인규(2003)에서는 일반 목적 한국어가 특수 목적 한국어와 대비되는 개념이라고 주장하였다. 일반 목적이란 특정한 목적을 가지지 않다고 보았기 때문이다. 그리고 직업 목적의 한국어와 학문 목적 한국어는 특수 목적 한국어의 하위 유형으로 분류하였다.

한편 최정순(2006), 박석준(2008), 최정순·윤지원(2012), 성아영·이경(2016) 등 연구는 한국어 학습의 유형을 이분법적이고 대립적으로 구분하는 것이 아니라고 주장하였다. 어떤 목적이란 간에 학습 과정의 초기 단계는 기본 문장의 구조나 기초 어휘 등의 학습이 언제나 전제되어야 하기 때문이다(최정순, 2006). 따라서 최정순(2006)은 목적에 맞는 내용을 학습하기 전에 기초 한국어 지식을 학습할 수 있는 공통 한국어를 설정하고 그 이후 단계를 일반 목적 한국어와 특정 목적의 한국어로 분류하였다. 특정 목적 한국어의 하위 유형으로 학문 목적의 한국어, 직업 목적의 한국어, 선교 목적의 한국어가 포함되어 있다. 박석준(2008)은 최정순(2006)의 논의를 지지하면서 학문 목적 한국어 학습자라 할지라도 학습 초기부터 공통 한국어를 배우고 일정한 단계를 거친 다음에 학습 목적에 맞는 내용이 교육되는 것이 옳다고 보았다. 그리고 일반 목적 한국어는 특정한 목적을 강조하지 않고 한국어로 의사소통을 하는데 필요한 어휘와 표현을 교수·학습하는 것으로, 학문 목적 한국어는 특정한 목적을 달성하기 위해서 특수한 한국어 내용과 기술을 중심으로 교수·학습하는 것이라고 규정하였다.

최정순·윤지원(2012)과 성아영·이경(2016)은 공통 한국어의 내용을 시작으로, 입학 전부터 졸업할 때까지 학업 수행과 관련된 모든 한국어를 ‘학문 목적 한국어’라고 정의하였다. 대학 또는 대학원에서 교양 교과목을 수학하기 위한 교양 한국어과 전공 강의를 수강하기 위한 전공 한국어도 포함된다고 하였다.

이상의 논의를 종합해 보면 학문 목적 한국어의 범위는 학습자들이 대학에 입학하기 전에 공통적으로 배우는 한국어를 포함하느냐의 여부에 따라 달라진다. 본고에서는 최정순(2006), 박석준(2008), 최정순·윤지원(2012), 성아영·이경(2016) 등의 논의와 같은 입장을 취하고자 한다. 즉 목적과 상관없이 한국어 학습자라면 모두 기초부터 시작하여 일반적인 한국어를 학습하고 나서 목적에 맞는 내용에 대한 학습이 점차적으로 이루어져야 한다는 것이다. 이에 따라 학문 목적 한국어 학습자들의 경우 학습 초기에는 일반 목적 학습들과 같이 공통 한국어를 학습하고 숙달도가 일정한 수준이 되면 대학(원)에서 수학하기 위해 필요한 학습이 점차적으로 이루어져야 한

다고 본다. 이에 따라 본 연구에서는 학습자의 대학 또는 언어교육원에서 받았던 기초 한국어 수업에서 쓰기에 관련된 사항들을 같이 조사하였다. 이는 한국인과 달리 외국인 학습자의 경우 보통 한국어를 학습한 이후에 학문적 활동을 수행할 수 있기 때문이다.

2) 학문 목적 한국어 쓰기의 개념과 특징

앞에서 학문 목적 한국어의 개념에 대해서 살펴보았다. 본 절에서는 학문 목적 한국어 쓰기의 개념과 특징에 대해 알아보고자 한다.

먼저 학문 목적 한국어 쓰기의 개념을 살펴보면, 원진숙(2005)은 학문 목적 글쓰기는 엄격한 논리와 객관성을 강조하며 정확한 어휘와 적절한 표현과 특정한 문체 사용으로 학문적 담화 공동체에서 통용되는 의사소통의 방식이라고 하였다. 최은지(2009)는 학문 목적 한국어 쓰기란 학문 목적 한국어 학습자들이 학문적 상황에서 문어를 이용하여 교사와 의사소통을 하는 기능이라고 하였다. 또한 박미숙·방현희(2014)는 대학원생들의 학문적 글쓰기는 형식에 맞추어 합리적인 근거를 바탕으로 자신의 주장을 객관적으로 입증하는 글쓰기라고 하였다. 즉 학문 목적 한국어 쓰기는 학문 공동체에 요구하는 형식을 갖춘 글이며 학문 공동체의 구성원과 의사소통을 하는 글쓰기이다. 학문 목적 글쓰기 유형은 학업 상황에서 학생들이 수행해야 하는 글쓰기 유형으로서, 대학원생들의 경우에 보고서, 발표문, 리포트, 시험답안지, 논문 등이 포함된다.

다음에는 학문 목적 한국어 쓰기의 특징에 대해서 알아보고자 한다. 이준호(2005)는 학문 목적 쓰기가 일반 목적 쓰기의 차이를 4 가지 측면에서 제시한 바가 있다. 첫째, 언어 형태적 측면에서 보면 학문적 상황에서 자주 사용되는 문법과 어휘 및 격식성이 있다. 둘째, 텍스트 구조적 측면에서 학문 목적 텍스트가 일반 텍스트에 비해 좀 더 규격화된 담화 양상을 따라 전개된다. 셋째, 학습과 활동적 측면, 일상생활에서 필요로 하지 않는 별도의 기능과 기술이 필요하다. 넷째, 글감과 주제적 측면, 전문 영역에서 요구하는 주제를 수반하는 글감이 요구된다. 이런 특징은 학문 목적 글쓰기를 교육할 때 반드시 고려해야 하는 요소라고 강조하였다. 신필여(2008)는 학문 목적 쓰기는 일반 목적 쓰기와는 변별되는 특징 세 가지를 밝혔다. 첫째, 언어적인 측면에서 다른 점이 있다고 하였으며 이를 다시 어휘적 측면과 구조적 측면으로 나누어 살펴보고 있다. 어휘적 측면에서는 격식적인 표현의 사용이나 다양한 전공별

전문어가 나타나고 텍스트 구조의 경우는 다른 것보다 특화된 전개 양상을 보이고 있다. 둘째, 기술적 측면에서는 다양한 쓰기 전략들을 사용하므로 학문 목적 쓰기의 경우 별도의 교육과 훈련을 받지 않으면 과제를 수행하기 힘들다. 가령 논문 작성하기의 경우 여러 가지 문헌을 참고하고 격식에 맞게 논리적으로 글을 작성해야 함을 예로 들 수 있다. 셋째, 내용 영역의 경우에는 전공마다 다르고, 전문적·학문적인 부분이 많아 내용적인 측면에서도 일반 목적 쓰기와는 큰 차이를 보인다고 하였다.

이에 따라 학문 목적 한국어 쓰기의 특징은 언어 표현, 텍스트 구조와 쓰기 내용 세 가지 측면에서 정리하고자 한다.

첫째, 언어 표현 측면, 쓰기는 일정한 형식에서 자신의 생각을 적절한 용어로 서술하는 것이다. 따라서 쓰기에서 사용하는 용어는 구어 담화에서 사용하는 용어와 구별된다. 문어적인 문체와 담화 표지를 자주 사용하며 구어보다 격식적인 성격이 띈다. 또한 텍스트의 장르에 따라 사용하는 언어가 달라진다. 학문적 텍스트는 연구자가 객관적 근거와 자료를 바탕으로 자신의 견해를 밝히는 것이기 때문에 텍스트의 객관성을 확보하기 위해서 학문적 어휘나 표현을 사용해야 한다. 김정숙(2000)에서는 이런 객관성을 확보하는 방법으로써 수사적 전략을 제시하였다. 즉 ‘-게 된다, 생각된다, -되어야 한다’ 등 같은 수동태를 활용하는 것이다.

둘째, 텍스트의 구조 측면, 학문 목적 글은 일정한 구조가 가지고 있다. 학문 목적 학습자들에게는 주로 보고서, 논문, 시험 답안지, 발표문 등의 쓰기를 수행하게 될 것인데 이러한 유형의 글에는 한국인들이 공유하는 텍스트 형식이 존재한다. 이준호(2005)는 학문적 텍스트의 유형이 여러 가지가 있지만 유형과 관계없이 모두 일정한 형식과 구조를 가지고 있으며 정도의 차이는 있어도 공통적으로 해당 학문 분야의 표준적인 격식을 갖추고 있다. 학문 목적 텍스트는 정보를 전달하는 글이나 자신의 주장을 논증하는 글이 많다. 즉 학문 목적 텍스트의 기본적인 기능은 정보의 전달이나 설득에 있다. 이를 위해 학문적 텍스트는 일정한 담화 전개 과정을 거치게 되고 각 과정에서 적절한 수사적 전략들을 사용하게 된다. 김정숙(2000)에서 학문 목적 텍스트의 담화 전개 방식은 대개 ‘문제 제기 → 문제 해결’ 또는 ‘서론-본론-결론’의 형식으로 진행되고 논증과 인용의 방식이 문제 해결을 이끌어내는 주된 방법으로 사용된다고 하였다.

셋째, 쓰기 내용의 측면, 학문 목적 쓰기는 일반적인 쓰기와 내용 측면에서 큰 차이가 있다. 학문 목적 쓰기에서 다루는 과제는 개인적 경험에 대한 것보다는 문헌을 읽고 난 후에 쓰는 과제¹⁴⁾가 대부분이다. 최은지(2009)는 대학의 교사들이 학습자들

의 작문을 평가할 때 ‘자기생각’이 담긴 내용이 있는지를 가장 우선적으로 평가함을 밝혀내었다. 그리고 이러한 내용 지식을 구성하기 위해서는 참고 자료를 활용하되 필자의 주관이 뚜렷이 드러나야 하고, 필자의 주관을 바탕으로 일관성 있는 내용 전개를 보여야 한다는 결론이 도출되었다. 이하리(2015)는 학문 목적 쓰기 내용은 방대한 양의 입력 자료를 이해하고 입력 자료의 내용을 바탕으로 내용을 구성하는 것을 비추어 봤을 때 학습자의 텍스트적 지식, 지식 통합 지식이 필수적으로 요구된다. 내용이 풍부한 글을 쓰기 위해서 전공 지식을 많이 갖추어야 할 뿐만 아니라 참고 문헌을 다루어야 할 기술도 필요하다. 참고 문헌을 읽고 자신의 주장을 뒷받침할 수 있도록 적절하게 인용하는 기술과 다른 사람의 주장을 객관적으로 비판하는 능력이 습득하여야 한다. 또한 대학(원)의 상황에서 요구되는 쓰기의 분량이 생각보다 많다. 이준호(2010)는 일반 한국어 수업에서 요구하는 쓰기 과제 분량이 보통 A4용지 한 장 정도에 불과한데, 대학(원)에서 수행해야 할 쓰기 과제는 최소한 A4용지 몇 장에 달하는 경우가 많다고 밝혀졌다.

14) 이해영(2001)은 학습 활동에는 ‘강의 듣기’, ‘세미나, 토론 참여’, ‘실험 및 실습’, ‘문헌 연구’ 등이 있으며 이들 활동들 안에 ‘들으면서 노트하기’, ‘발표문(문서, 프레젠테이션) 작성하기’, ‘심층 면담 또는 설문지 이용한 자료 수집하기’, ‘실험 및 실습 결과 기록하기’, ‘문헌 연구 결과 완성된 글로 요약 정리하기’, ‘보고서 또는 논문 작성하기’, ‘필기시험’의 쓰기 활동이 포함되어 있다고 하였다.

Ⅲ. 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정 분석

1. 개방코딩: 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정에서 나타난 개념

개방코딩은 특정 가설을 지니지 않은 채, 수집된 자료를 이해하고 분석하여 개념화하는 과정이다. 그러나 방대한 자료 속에서 유의미한 개념과 이론을 도출해내기 위해서 연구자가 이론적 민감성이 있어야 한다. 이론적 민감성이란 자료 속에서 중요한 것을 알아내고 그것에 의미를 부여할 수 있는 능력을 말한다(스트라우스, 1986). 이론적 민감성은 개인의 경험과 배경지식과 관련되어 있긴 하지만 문헌검토를 통해서 쌓인 지식과 분석과정에서 쌓인 전문적인 경험을 통해서 지속적으로 발전해 나갈 수 있다. 따라서 연구자는 연구를 시작하기 전에 제2언어 학습 이론과 제2언어 쓰기, 학문 목적 쓰기와 관련된 많은 선행연구들을 검토하였다. 제2언어 학습 이론 검토에서 학습에 영향을 미치는 인지적 요인 중 학습 전략이 있었다. 따라서 인터뷰 질문을 설정할 때, ‘이런 어려움이 있을 때 어떤 전략이나 방법을 사용했어요? 결과는 어땠어요?’라는 질문을 설정하였다. 그리고 인지적 요인뿐만 아니라 학습 동기, 학습 태도, 불안감 등 정의적인 요인도 학습에 많은 영향을 미치고 있다는 것을 알게 되었다. 따라서 인터뷰할 때, ‘어려움이 있을 때, 기분이 어땠어요? 이런 기분이 학습에 어떤 영향을 미쳤어요?’라고 질문을 하였고 자료 분석할 때, 학습자의 감정을 나타난 단어를 중심으로 코딩을 하였다. 또한 제2언어 쓰기에 관련된 이론을 학습하면서 모국어 쓰기와 외국어 쓰기의 차이점과 공통점을 이해하게 되었다. 인터뷰할 때 쓰기를 싫어한다고 하는 참여자가 있었는데, 그것이 한국어 쓰기이기 때문에 싫어하는 것인지, 아니면 원래 모국어 쓰기조차 좋아하지 않았던 것인지를 확인하였다. 또한 학문 목적 한국어 쓰기의 개념과 특징을 검토하면서 학문 목적 쓰기가 일반적인 글쓰기와 차이가 있다는 것을 인식하게 되었다. 따라서 학습자들이 어떤 문제나 어려움이 있다고 할 때, 그것이 학문 목적 쓰기 때문에 어려운 것인지 아니면 일반적인 쓰기에서도 어려운 것인지 다시 물어보았다. 학문적 쓰기의 내용이 어려워 글쓰기를 어려워하는 것인지, 어휘와 문법을 몰라서 어려워하는 것인지 등을 구체적인 질문을 통해서 확인하였다. 선행연구와 이론 학습을 통해서 얻은 이론적 민감성은 자료 수집과 자료 분석의 과정 중에도 계속 영향을 미쳤다.

본 연구는 중국인 대학원 유학생들이 학문 목적 한국어 쓰기를 학습하는 데에 있

어서 겪는 어려움이 무엇인지, 왜 어려워하는지, 그 어려움을 해결하는 전략과 결과는 어땠는지를 파악하고자 30명의 참여자들을 대상으로 심층면담을 실시하였다. 면담의 내용은 녹음하여 전사하였다. 전사된 심층면담 자료를 한 줄 한 줄 꼼꼼히 읽어가면서 중요한 부분을 개념화하였다. 개념들의 유사점과 차이점을 비교하여 공통되는 내용들을 하위범주로 추출하였다. 하위범주를 검토하고 분석하여 비슷한 것들을 하나의 범주로 통합하였다. 이렇게 개념화 하는 과정 중에서 참여자가 얘기하고자 하는 것이 정확히 무슨 뜻인지 파악하고 그것을 학문적 용어로 명명하였다. 개념 또는 범주들의 관계를 비교할 때 전사 자료와 함께 학습자의 발표문, 과제, 보고서 논문 등을 함께 검토하였다. 개방코딩을 수행한 결과는 총 69개 개념, 29개 하위범주, 13개 범주로 도출하였다. 이를 자세히 제시하면 <표 III-1>와 같다.

<표 III-1> 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정에서 나타난 개념

범주	하위범주	개념
학문 목적 한국어 쓰기의 어려움	인지적 어려움	주제 선정하기 창의적인 아이디어 생성하기 참고자료 선정하기 참고자료 인용하기 절절한 어휘 사용 정확한 표현 사용 근거 설정하기 논리적으로 펼치기 수정하기
	정의적 어려움	좌절감 막막함 부담감 거부감
	환경적 어려움	제삼자의 도움 부재

범주	하위범주	개념
학문적 한국어 능력 부족	언어 능력 부족	학문적 어휘지식부족 고급 문법 지식부족
	학문 목적 쓰기 능력 부족	학문적 글의 장르에 대한 무지 쓰기 기술 부족
배경 지식 부족	전공 지식 부족	전공 변경 전공 지식 독학
	상호텍스트 지식 부족	강의 내용 이해하기 힘들 학문적 텍스트 이해 능력 부족
쓰기에 대한 불안감	쓰기에 대한 불안감	부정적인 쓰기 인식
		자신감 부족
학문 목적 글쓰기 교육 문제	교육 시스템 문제	한국어 쓰기 수업 부족 학문 목적 글쓰기 수업 부족
	교육 내용의 문제	교육 내용이 학습자의 실제 요구와 불일치 비실용적인 쓰기 과제
낮선 학문 문화	낮선 쓰기 학습 환경	자유로운 학문 문화 스스로 학습하기
	학문적 글쓰기 과제 특성	과중한 쓰기 분량 과중한 읽기 분량
자기주도적 학습	한국어 실력 보강	관용표현 암기 및 활용 미디어를 통한 한국어 학습
	연습으로 표현 능력 키우기	쓰기 연습과 수정 모방학습
	배경지식 축적	참고자료 수집 통로 확대 독서량을 늘리기
	피드백 수용	고쳐 쓰기 같은 실수를 반복하지 않기

범주	하위범주	개념
모국어의 힘을 빌리기	모국어로 내용 생성	중국어로 쓰인 자료를 활용 번역하기
	모국어로 논리 점검	중국어로 계획하기 중국어로 논리점검
외부 도움 찾기	공동체 구성원에게 도움 요청	교수님, 선배님의 도움 한국인 친구의 도움
	글쓰기 교육 기관 활용	글쓰기 교육 센터 수업 수강 논문 연구방법론 수강
	인터넷 활용	맞춤법 검색기 활용 온라인 사전 사용
정서조절 하기	감정 다스리기	인내심을 가지기 불안감을 낮추기
	자기 효능감 높이기	자기 격려 제삼자의 격려
성격 특성	학습 동기	내부 동기 외부 동기
	학습 태도	학습 열정 한국어에 대한 흥미
외부 지원	학교 시설	글쓰기 교육 센터 설립
	외국인 지원 정책	학문 목적 한국어 쓰기 교육 멘토링 프로그램
글쓰기 능력향상	외적 변화	질의개선 학업성취
	내적 변화	자신감 생김 학습 욕구 상승

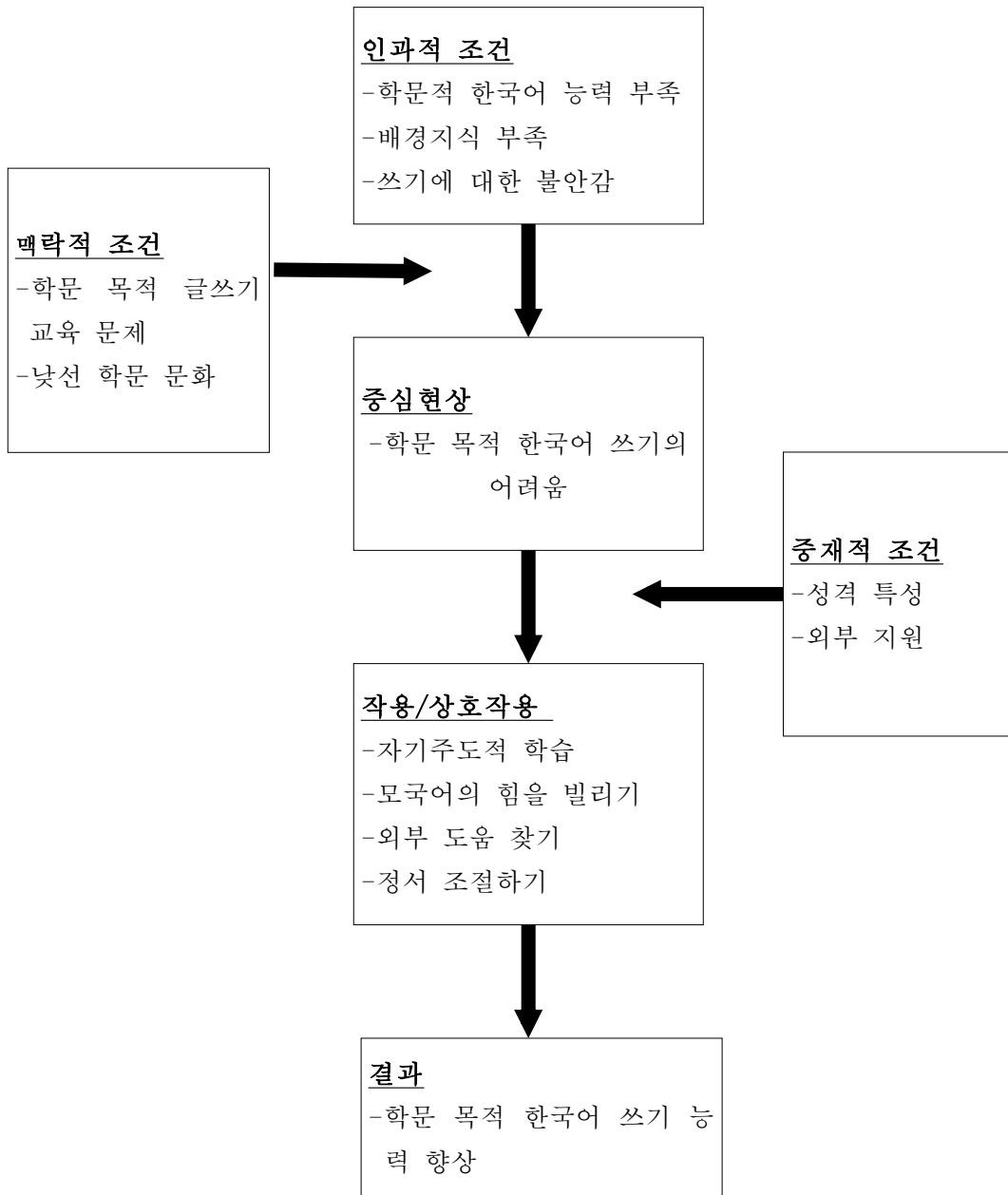
2. 축코딩 1: 패러다임에 의한 범주 분석

축코딩은 개방코딩을 통해서 추출된 범주들의 관계를 설명하고 구조화시키는 과정이다. 이 단계에서 현상에 대하여 보다 정확하고 구체적인 설명을 하기 위해서 범주의 속성과 차원을 계속 발전시키고, 범주의 속성과 차원에 따라 하위범주로 연결시킨다(김주현, 2006). 범주 간의 관계를 체계적으로 연결하기 위해서 스트라우스와 코빈(Strauss & Cobin, 1990, 1998)에서 제시하는 패러다임 모형을 이용하였다. 패러다임 모형을 통해서 범주들이 어떻게 서로 교차되고 연결되는가를 보여준다. 범주간의 관계를 비교하고 질문을 던지면서 중심 현상을 발견하고 이와 관련된 인과적, 맥락적, 중재적 조건 그리고 작용/상호작용 전략과 결과를 분석하였다. 그러나 앞에 논의와 같이 이런 패러다임을 사용하되 패러다임의 틀에 억지로 끼어 맞추는 것이 아니다. 계속적으로 지속적인 비교방법을 사용해서 범주들의 관계를 연결시켰다. 예를 들어 중심 현상이 되는 범주에 대해서 학습자들이 말하고자 하는 것과 선행연구의 논의와 어떤 공통점과 차이점이 있는지, 이런 차이가 왜 있는지 계속해서 질문하고 자료와 선행연구를 비교하였다. 그리고 “○○ 때문에 쓰기를 어려워한다”라는 문장을 만들어, 각 대상범주들을 문장에 집어 넣어본다. 예를 들어 “‘학문 목적 한국어 능력 부족하기’ 때문에 쓰기를 어려워한다”와 “‘글쓰기 교육 문제’ 때문에 쓰기를 어려워한다” 두 가지가 있다. 물론 두 문장은 모두 논리적으로 맞긴 하지만 두 범주가 같은 인과적 조건에 들어갈 수 없을 수도 있다. 위 두 가지 범주를 비교하게 되면 아래와 같다. ‘학문 목적 한국어 능력 부족’은 학습자의 내부 능력문제로 간주할 수 있지만, ‘글쓰기 교육 문제’는 내부 능력과 상관없이 학습자가 처하여있는 외부환경에서 다가오는 문제이다. 그래서 전자를 ‘인과적 조건’에 귀납할 수 있고, 후자를 ‘맥락적 조건’에 해당된다. 축코딩 과정에서 이런 작업을 반복하였다.

본 연구는 중국인 대학원 유학생들의 학문 목적 쓰기 학습 경험에 대한 더 깊은 이해를 하기 위해서 실시한 축코딩의 결과는 다음과 같이 나타났다. 먼저 중국인 유학생들이 학문 목적 한국어 쓰기를 학습 과정에서의 중심 현상은 ‘학문 목적 한국어 쓰기의 어려움’으로 나타났다. 이 현상에 직접적인 영향을 주는 인과적 조건은 ‘학문적 한국어 능력 부족’, ‘배경지식 부족’, ‘쓰기에 대한 불안감’으로 나타났으며 ‘학문 목적 한국어 쓰기의 어려움’이 더 커지게 만든 맥락적 조건은 ‘학문 목적 글쓰기 교육 문제’, ‘낮선 학문 문화’로 나타났다. 이러한 ‘학문 목적 한국어 쓰기의 어려움’은

중재적 조건으로 인해서 변화가 일어난다. 본 연구에서 발견한 중재적 조건은 ‘성격 특성’과 ‘외부 지원’이다. 이런 중재적 조건의 영향으로 쓰기의 어려움을 해결하기 위한 구체적인 작용/상호작용 전략을 시도하게 된다. 쓰기 학습 과정에서 사용하는 구체적인 작용/상호작용 전략은 ‘자기주도적 학습’, ‘모국어의 힘을 빌리기’, ‘외부 도움 찾기’, ‘정서 조절하기’이다. 이런 작용/상호작용 전략을 실시한 결과는 학습자들의 학문 목적 한국어 쓰기 능력이 향상되었다. 자기주도적 학습과 다양한 구성원으로부터 도움을 받고 자신의 쓰기 결과물이 나아지고 있음을 알게 되었다. 그러면서 전에 쓰기에 대한 거부감이나 싫증이 줄어들고 자신감이 생기고 학문적 정체성을 확립된다.

위의 논의를 패러다임 모형으로 제시하면 [그림 III-1]과 같다. 이 모형은 중국인 대학원 유학생들의 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정을 전체적인 구조와 흐름으로 제시한 것이다.



[그림 III-1] 중국인 유학생 학문 목적 쓰기 학습 과정의 패러다임 모형

1) 중심현상: 학문 목적 한국어 쓰기의 어려움

중심 현상은 ‘현재 어떠한 일이 일어나고 있는가를 설명하는 것으로 특정한 작용/상호작용 전략에 의해 조절되는 중심 사건이나 생각을 말한다(스트라우스와 코빈, 1998). 본 연구에서 참여자들의 학문 목적 한국어 쓰기 경험에서 반복적으로 나타난 중심현상은 ‘학문 목적 한국어 쓰기의 어려움’이었다. 학습자들이 학문 목적 한국어 쓰기를 학습하고 능력을 향상시키는 과정에서 인지적, 정의적, 환경적인 어려움이 자주 나타나고 참여자의 학문 목적 한국어 쓰기 능력을 향상하는 방해요소인 것을 확인하였다. 인지적, 정의적, 환경적 어려움으로 인하여 한국어 쓰기에 대한 부정적인 태도가 발현되었고 이러한 부정적 태도가 다시 인지적, 환경적 어려움을 심화시키는 악순환으로 작용하게 되었다. 스스로 글쓰기에 대한 부정적인 정서로 결과물 생산에 최선을 다하지 못한다고 하였다. 중심현상의 구성은 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 중심현상의 구성

패러다임	범주	하위범주	개념
중심현상	학문 목적 한국어 쓰기의 어려움	인지적 어려움	주제 선정하기 창의적인 아이디어 생성하기 참고자료 선정하기 참고자료 인용하기 절절한 어휘 사용 정확한 표현 사용 근거 설정하기 논리적으로 펼치기 수정하기
		정의적 어려움	좌절감 막막함 부담감 거부감
		환경적 어려움	제삼자의 도움 부재

(1) 학문 목적 한국어 쓰기의 어려움

참여자들은 대학을 졸업하고 나서 바로 취직을 하는 것에 대해 부담감을 느껴 부족한 자신을 더 채우기 위해서 대학원에 입학하게 되거나 또는 관심에 있는 분야에 대해서 더 공부하고 싶은 마음으로 대학원 입학을 하게 된다. 대학원에 대한 기대감을 가지고 입학하였는데 막상 대학원 공부를 시작해보니 자신이 생각했던 것과 너무 다르다는 생각이 드는 경우가 많다. 학부 공부와 달리 대학원에서 특히 글쓰기에 대한 요구가 많은데 그 이유는 대학원에 있는 대부분 학문 활동은 거의 쓰기로 이루어지기 때문이다. 그러나 모국어가 아닌 한국어로 학문적 글을 작성하는 것이 쉬운 일은 아니다. 언어적, 정의적, 환경적으로 어려움을 겪으며 학문 목적 한국어 쓰기를 회피하는 경향이 나타났다. 과제가 하기 싫어 뒤로 미루고 제출일이 되어야 겨우 내거나 또는 과제를 하는 과정 내내 고통스러운 모습을 보인다. 따라서 하위범주로 ‘인지적 어려움’, ‘정의적 어려움’, ‘환경적 어려움’이 포함한다.

① 인지적 어려움

원진숙(2005)은 학문 목적 글쓰기는 엄격한 논리와 객관성을 강조하며 정확한 어휘와 적절한 표현과 특정한 문체 사용으로 학문적 담화 공동체에서 통용되는 의사소통의 방식이라고 하였다. 이수정(2011)은 학문적 글쓰기는 일반 목적의 글쓰기와 다르며 학문 목적 글쓰기를 성공적으로 수행하려면 보다 높은 사고력과 학문적 공동체에서 통용된 담화 형식을 이해하며 공동체 안에서의 문식성을 획득해야 한다고 하였다. 이처럼 학문 목적 글쓰기는 충분한 인지적 능력이 요구된다. 따라서 학습자가 학문 담화 공동체에서 요구하는 글의 형식과 구성 방법을 이해하고, 목적, 대상, 상황 및 사고 전개 유형에 맞도록 생각과 느낌을 효율적으로 선정, 조직, 표현을 할 수 있어야 한다(김은정, 2012). 이처럼 학문 목적 글을 작성하는 것은 쉬운 일이 아니다. 보다 고차원적인 인지능력과 언어수준을 요구한다. 참여자들은 글의 ‘주제 선정’부터 시작하여 ‘창의적인 아이디어 생성’, ‘참고문헌 선정과 인용’, ‘적절한 어휘와 정확한 표현’, ‘근거 설정’과 ‘논리적으로 생각을 펼치기’, ‘수정하기’등 인지적 측면에서의 어려움을 토로하였다. 참여자들이 글을 작성하고 학습하는 과정에서 겪은 인지적 어려움에 대하여 자세히 살펴보도록 하겠다.

㉑ 주제 선정하기

글을 쓰기 전에 먼저 어떤 주제에 대해 쓸지 생각하게 된다. 주제가 있어야 쓸 수 있는데 주제를 잡은 것이 학습자한테 그리 쉬운 일이 아니다. 대부분의 교사들은 외국인 학습자들이 한국어 능력 부족 때문에 글을 쓰는 과정에서 더 많은 어려움을 겪고 있다고 생각하지만 실제 학습자들은 주제를 선정하는 것부터 어려움을 겪고 있다(홍정현, 2005). 이수정(2013)은 외국인 학습자들이 보고서 쓰기를 어려워하는 원인은 한국어 능력보다 보고서의 내용을 구성하는 것이라고 하였다. 이는 본 연구에서도 다시 확인되었다.

논문 주제 정하는 게 제일 어려워요. 쓸 내용이 있어야 쓸 수 있니까. 제가 정하는 주제가 연구할 만한 주제인지, 너무 유치한 주제가 아닌지, 과연 제가 수행할 수 있는 주제인지에 대해서 고민을 많이 해요.
<참여자 10>

관심분야를 정하는 것이 어려워요. 그 분야에 대해서 잘 알고 있으면 아마 별로 어렵지 않을 수도 있지만 잘 알고 있지 못하는 상태에서 결정하는 것이 정말 어려워요. <참여자 16>

무엇을 써야 될지 모르겠어요. 내용이 생각이 안 나요. 시사점을 쓸 때 어떤 시각에서 써야 될지 많은 고민을 해요. 주제를 잘못 잡는 경우, 자칫하면 아예 요구하는 쓰기 주제와 달라요. <참여자 25>

주제 선정의 어려움은 특히 논문을 쓸 때 더욱더 그렇다. 이때는 쓰기 주제라기보다는 수행해야 할 연구주제를 말한다. <참여자 10>은 본인이 선정하는 연구주제가 연구할 만한 가치가 있는지, 자기의 수준에서 수행할 수 있는 주제인지에 대한 불안과 불확실한 모습을 보여주고 있다. 이는 글쓰기 내내 고민거리가 되기도 한다. <참여자 16>은 관심분야를 정하는 것이 가장 어렵다고 하였고 정하지 못한 원인은 본인이 그 분야에 대해서 많이 알고 있지 못하기 때문이라고 하였다. 즉 배경 지식으로 인해 쓰기가 어렵다고 할 수 있다. 따라서 글쓰기 교육에서 교사들이 학습자의 관심분야를 찾을 수 있도록 도와줄 필요가 있다.

⑥ 창의적인 아이디어 생성하기

대학원생들은 주제를 선정한 후 구체적으로 연구를 전개해 나갈 때, 또 하나의 새로운 어려움을 겪게 된다. 이는 바로 창의적인 아이디어를 찾는 것이다. 대학원생의 경우는 창의적인 아이디어가 아예 다른 사람이 생각해 본 적이 없는 주제를 의미하는 것이 아니라 연구할 만한 가치가 있는가, 선행연구와 차별화될 수 있는가를 의미한다(홍정현, 2005). 따라서 창의적인 아이디어를 생성하려면 선행연구들을 면밀히 검토하는 과정을 거쳐서 비판적인 시각으로 문제를 제기해야 한다. 기존 연구와 동일한 주제를 선택할 경우에는 표절이 발생할 수도 있기 때문이다(최윤정, 2012). 이로 인해 학습자들은 자신의 연구가 선행연구와 어떻게 차별화 될 수 있는지에 대해서 많은 고민을 하고 있다.

다른 사람이 쓴 것과 다르게 쓰는 것이 어려워요. 연구 대상을 선택하는 거도 어려워요. <참여자 2>

선행연구와 차별화된 글쓰기가 너무 힘들어요. 예를 들어 주말보고서를 쓴다면, 아이디어 찾기 아주 어려워요. 만약에 자기만의 생각이 있어도 뭔가 창의적이고 새로운 것을 쓰기 어려워요. <참여자 17>

선행연구와 다르게 쓰는 것이 어려워요. 교수님이 항상 저한테 하는 질문이 “이 연구를 왜 하나?”, “구체적인 연구 질문이 무엇이나?”, “다른 연구와 어디가 다르냐?” 라는 것이다. 그런 질문을 받을 때마다 머리가 하얘져요. 연구 참여자만 다르면 되는 건지 아니면 연구 방법만 다르게 쓰면 되는지 처음에는 아예 몰랐어요. <참여자 29>

<참여자 2>와 <참여자 29>의 경우, 연구 대상자를 누구로 할 건지, 연구 방법이 타당한지에 대해서 많은 고민을 하고 있다. <참여자 17>은 보고서 쓰기에서 아이디어 찾기 힘들었다고 하였다. 따라서 아이디어 생성하기 단계에서, 학습자들이 스스로의 관심사를 유지하게 하는 동시에 참신하게 쓸 수 있는 다른 대상을 찾아볼 수 있도록 권유하는 것이 필요하다.

㉔ 참고자료 선정하기

이준호(2010)는 학습자가 참고 자료 없이 가지고 있는 지식만으로 작성할 수 있는 학문 목적의 쓰기 과제가 거의 없다고 하였다. 따라서 글을 쓰기 위한 정보를 취합하고 자료를 읽어 배경지식을 탐구해야 한다. 다시 말해 학문 목적 글쓰기는 자신의 경험으로 완성할 수 있는 것이 아니다. 글을 쓰기 위한 자료들을 수집하고 자료를 이해하는 전제하에 정리하여 자신의 글과 통합해야 한다. 정다운(2014)은 글의 전개에 필요한 자료들을 수집하기 위해서 자료에 대한 평가 안목이 있어야 한다고 하였다. 그러나 참여자들은 참고자료를 선정할 때 어려움이 많다고 하였다.

선행연구가 너무 많은데 제 연구에 맞은 자료나 선행연구를 찾는 것이 힘들어요. 어떤 자료를 참고해야 될지 모르겠어요. <참여자 4>

자료들이 너무 많고 어떤 자료가 믿을 만하고 유용한 자료인지 잘 모르겠어요. <참여자 23>

제 연구주제와 관련된 문헌을 찾기가 어려워요. 어떻게 검색을 해야 제가 원하는 자료들을 나올 수 있는지 잘 모르겠어요. 키워드를 쳤는데 제가 원하는 것이 아닐 때가 많아요. <참여자 29>

제 주제랑 관련된 있는 책이나 참고자료를 찾는데 많이 해매요. 그리고 자료를 찾아서 그것들을 읽어야 돼요. 읽는 데도 이해가 잘 안 되는 부분이 있고 시간도 많이 걸려요. 만약에 중국어로 되어있는 자료면 딱 봐도 무슨 말이지 아니까 제가 필요한 자료인지 아닌지 알 수 있잖아요... 한국어로 되어 있어서 더 힘들 것 같아요. <참여자 30>

쓰기 주제를 선정하고 나서 자료들을 어디서 어떻게 찾아야 될지 고민을 많이 하고 있다는 것을 인터뷰 내용을 통해서 알 수 있다. 그들은 주제와 관련도가 높은 참고자료를 어떤 키워드로 찾아야 될지 모르겠고 관련 참고 문헌의 양이 생각보다 많기 때문에 자료의 바다에서 헤매고 있었다. 또한 관련 자료가 영어 또는 한국어로 되어 있는 경우에는 자료를 이해하는 데에 많은 시간과 에너지가 소요되므로 더욱더 힘든 모습을 보였다. 결국에 내용 수준이 낮은 결과물을 제출할 수밖에 없다.

㉔ 참고자료 인용하기

최은지(2009)에서 상호텍스트 지식을 얻기 위해서 참고 자료를 읽고 이해해야 하며 참고 자료를 인용해서 자신의 문장과 통합시켜야 한다. ‘참고 자료 인용하기’에 있는 어려움에 대해 구체적으로 참여자들은 아래와 같이 진술하고 있다.

제 생각만 쓰면 별로 어렵지 않지만 가끔 다른 사람의 말을 인용해야 돼요. 그 사람의 말을 인용해서 제 문장을 뒷받침 해줘야 하니까 아주 어려워요. 다른 사람의 문장을 인용해서 제 문장에 맞게 조합하는 것이 너무 어려워요. <참여자 3>

수많은 자료 중에서 어떤 내용을 어떻게 인용해야 될지 모르겠어요. 어느 정도를 인용해야 될지 잘 모르겠어요. 따옴표를 써서 출처만 잘 밝히면 되는 건지 아니면 다 제 말로 다시 바꿔서 써야 될지... 그리고 인용하는 분량이 어느 정도여야 표절이 안 되는지.<참여자 24>

어떻게 인용을 해야 표절이 안 될까 많이 고민을 해요. 잘 못 되면 아예 다른 사람의 것을 표절하는 것이 되어 버리니까 걱정이 돼요. <참여자 25>

인용하는 게 어려워요. 다른 사람의 문장을 인용하여 표절이 되지 않도록 말을 바꿀 때, 그것을 어떻게 처리해야 할지 잘 모르겠어요. 그래서 인용할 때 되게 조심스럽게 하는 것 같아요. <참여자 27>

참여자들은 필요한 참고자료를 찾고 나서 그것을 인용하는 것에 어려움을 겪고 있다. 다른 사람의 말을 인용하여 자신의 주장을 뒷받침하거나 자신만의 문장을 조합하는 것에 어려움을 겪고 있다는 것을 알 수 있다. 또한 학습자들은 연구 윤리에 신경을 쓰고 있으며 잘못된 인용으로 인해 표절이 되는 것에 대해서 걱정하고 있다. 표절되지 않게 적절하게 인용을 해야 될지에 대한 고민하는 모습을 보인다. 참여자들은 자료 인용하기에 어려워하는 이유는 쓰기 수업에서 인용하는 기술과 전략을 학습할 기회가 없고 배경지식 및 한국어 능력이 부족하기 때문이라고 하였다.

㉔ 적절한 어휘 사용

글쓰기 단계에서 겪게 되는 가장 큰 어려움은 대학(원) 수준의 표현과 문장으로 표현하고자 하는 것을 적절하게 서술하는 것이다. 손달임(2016)은 특히 단어의 숙지가 잘 되지 않은 학습자는 문어체와 구어체, 그리고 전문어와 일상어를 구별하는 데에 많은 어려움을 겪고 있다고 하였다. 조사 대상의 학습자들은 모두 고급 학습자였음에도 불구하고 여전히 단어의 선택이 어렵다고 이야기하고 있다.

저는 가끔 제가 사용하는 단어가 틀려도 그 단어를 쓸 수밖에 없어요. 그 단어를 쓰지 않으면 문장 자체를 못 쓰기 때문에 문맥이 깨지는 경우도 있어요. <참여자 5>

중국어로 쓰면 제가 말하고자 하는 바를 가장 정확하게 표현할 수 있는 단어를 선택해서 쓸 수 있어요. 하지만 한국어는 비슷한 단어의 미묘한 차이를 구분하기가 어려워서 단어 선택이 힘들어요. <참여자 11>

중국에서 쓰는 한자어와 한국에서 쓰는 한자어가 많이 다르잖아요. 발음이 비슷한데 뜻과 용도가 아주 다른 단어들이 많아요. 예를 들면 "자상하다"는 중국어에서 '할머니가 자상하다'만 쓰고 '남자친구가 자상하다'는 말은 안 해요. 그래서 어떤 한자어를 써야 될지 모르겠어요. 또 문장에서 한자어를 많이 쓰면 상대방에게 북한에서 온 느낌을 줄까 봐 한자어 사용을 많이 꺼리고 있어요. 근데 막상 한국인이 쓴 문장을 보면 한자어를 많이 사용하고 있어요. 그래서 더 헷갈려요. <참여자 15>

저는 아직도 구어체와 문어체를 헷갈려요. 전문 단어를 써야 할 상황에서 일상어를 사용하는 거예요. 저도 구어체와 문어체를 구별해서 써야 되는 것을 알고 있지만 문어체보다 구어체가 더 외우기 쉬워서 구어체를 더 많이 알고 있어요. 그래서 글을 쓸 때도 말이 쪽쪽 나오긴 하지만 제가 봐도 너무 구어체인 것 같아요. <참여자 29>

많은 교사들은 중국인 학습자가 한자어를 쉽게 배울 수 있다고 여겨왔지만 실제로 학습자들은 한·중 간의 한자어 차이로 인해 한자어 사용에 있어서 어려움을 겪고 있다. 심지어 <참여자 15>는 한자어가 많이 포함된 문장을 쓰면 문화어를 쓴다는 느낌을 받기 때문에 일부러 한자어를 회피한다고 하였다. 그러나 학습자들은 공부하는 과정에서 실제의 한국어 문장에서는 고급 한자어를 많이 사용하고 있다는 것을 알게 되어 이로 인해 한자어의 사용에 있어서 헛갈리고 있고 헤매는 모습을 보인다. 모국어 전이로 인한 오류를 범하고 있다는 것을 알고 있어도 대응할 수 있는 한국어 단어가 생각이 안 나서 또는 아예 대응되는 단어가 없어서 어쩔 수 없이 틀리게 쓰는 경우도 있다. 그리고 한중사전을 통해서조차 정확한 이해를 할 수 없는 단어들 또한 많이 존재한다. 그러므로 참여자들은 비슷한 단어의 미묘한 차이를 알아차리기가 힘들다고 하였다. 이러한 점들은 참여자들에게 단어 선택에 있어 많은 혼동을 가져다주며 그로 인한 작문의 끊김, 생각의 끊김이 일어나게 된다. 따라서 글쓰기 교육에서의 어휘교육의 중요성을 알 수 있다.

㉑ 정확한 표현 사용

참여자들은 글쓰기 과정에서 맥락에 맞는 적절하고 정확한 표현을 선택하는 것이 힘들다고 하였다. 중국어에서 한국어로의 단순한 일대일 번역이 아닌, 한국어로서 자연스러운 글쓰기를 위해서는 많은 경험이 요구된다. 특히 유의관계에 있는 여러 가지 어휘들을 파악하는 것이 필요하다.

제 뜻을 대충 표현할 수는 있는데 디테일하진 못해요. 아마 제가 아는 단어와 문법이 많지 않아서 그럴 수 있어요. 그러나 한국인이 쓴 문장을 보면 그 표현들이 다 아는 거예요. 막상 제가 쓰려고 하면 응용하지 못해요. <참여자 9>

같은 말인데 이렇게도 말할 수 있고 저렇게도 말할 수 있잖아요. 원인을 나타내는 것은 “..아서/어서/니까/기 때문에/므로/덕분에” 등등 엄청 많잖아요. 표현들을 다양하게 사용하기가 되게 힘들어요. 그래서 저는 익숙한 표현만 써요. <참여자 21>

제가 A를 말하고 싶은데 정확하게 그 뜻을 전달하는 것이 어려워요. 한국인이 자주 쓰는 표현이 무엇인지 모르겠어요. 중국어로 번역한 거 말구요. 그냥 한국인이 쓰는 표현이요. 제가 쓰고 있는 표현들이 정확한지 모르겠어요. <참여자 23>

<참여자 21>은 문장에서 다양한 표현을 상황에 맞게 쓰는 것이 어렵다고 하였다. <참여자 9>와 <참여자 23>은 자신이 쓴 표현이, 한국인이 실제로 쓰고 있는 표현인지에 대해 불안감을 느낀다고 하였다. 참여자들은 보통 문장 작성 과정에서 한국어 어휘를 먼저 떠올리는 것이 아니라, 대응되는 중국어 어휘를 떠올리는 경우가 많다. 중국어로 된 어휘는 맥락에 맞는 고급 수준의 어휘이지만, 이것을 한국어로 번역한 것이 정확한 표현인지에 대해서는 확신을 갖고 있지 않다. 이러한 상황은 참여자의 미숙한 한국어 수준과 관련된다.

㉘ 근거 설정하기

논증하는 글에서 자신의 주장이나 관점을 뒷받침해 주는 근거가 있어야 한다. 자신의 생각을 그대로 서술하는 것이 아니라 그 생각을 뒷받침해주는 근거를 마련되어야 한다. 그러나 참여자들은 근거를 설정하는 과정에서 어려움을 겪게 된다.

문장을 고쳐주는 데 도움을 주는 한국인 친구가 하는 말인데, 근거가 타당하지 않다고.. 근데 제가 봤을 때 타당한 근거거든요. <참여자 12>

...(중략) 이유를 제시하는 것이 형식적으로 쓰기 쉽잖아요. 첫 번째, 두 번째, 셋 번째..저도 이렇게 쓰는 것을 알고 있지만 안에 구체적으로 들어가야 할 내용과 적합한 근거를 찾는 것이 어려워요.<참여자 29>

참여자들은 자기의 관점을 제시하는 데에 어려움이 없지만 그 관점을 받침해주는 근거를 만드는 것에는 어려움을 겪는다. 고급 학습자들은 근거가 합당하지 못한다는 지적을 많이 받는다고 하였다. 이는 중국과 한국이 근거 설정 방식에서 차이가 있다는 것을 의식하지 못하기 때문이라고 설명할 수 있다.

㉞ 논리적으로 펼치기

학문 목적 글쓰기는 일반 수필보다는 객관성과 논리를 더 강조한다. 문장과 문장 사이, 또는 문단과 문단 사이를 논리적으로 연결할 필요가 있다. 참여자들은 이렇게 자신의 생각을 논리적으로 펼쳐나가는 데에 어려움을 겪고 있다.

문장을 어떻게 구성해야 될지 모르겠어요. 제 머릿속에 있는 생각들을 논리적이고 조직적으로 쓰기 힘들어요. <참여자 16>

생각을 논리정연하게 말하기가 어려워요. 때로는 중국어로 말을 해도 논리적이지 못해서 한국어로 말하면 뜻이 더 불명확해요. <참여자 17>

<참여자 16>은 본인의 머릿속에 있는 생각들을 정리해서 글로 옮기는 것에서 어려움이 있다고 하였다. <참여자 17>의 경우, 심지어 중국어로도 자신의 생각을 논리적으로 전개하는 것이 어려움을 겪고 있다. 이 문제는 단순히 언어의 문제라고 할 수 없다. 생각이 아예 없는 것이 아니라 그 생각을 글로 끌어내기에 문제가 있다는 것이다. 이는 참여자의 쓰기 경험이 부족하기 때문이라고 할 수 있다. 말하기에 비해 쓰기는 기술적인 학습이 더욱 요구된다. 따라서 손달임(2016)에서 강조한 바와 같이 자신의 생각을 적절한 표현으로 서술하는 문장 쓰기 능력과 문장들을 일관하게 연결할 수 있는 문단 구성 능력에 대한 교육이 이루어져야 한다.

㉟ 수정하기

쓰기에서 수정에 대한 정의는 크게 두 가지 관점이 있는데, 하나는 쓰기 전체에서 발생하는 지속적인 텍스트 변화 과정을 모두 수정으로 보는 적극적 입장, 하나는 초고에 가하는 고쳐 쓰기 행위만을 수정으로 보는 소극적 입장이다(정형길, 2014). 본 연구에서 말한 수정은 글을 쓴 후의 오류수정이나 마음에 안 드는 부분을 다시 고쳐 쓰는 것을 말한다. 이런 수정단계에서는 필자는 객관적인 독자가 되어 자신의 초고를 대하게 된다. 이런 과정에서 참여자들은 어려움을 겪는다.

좋은 한국 문장의 수준이 어떠한지 몰라서 수정하기 힘이 들어요. 제

가 쓴 문장을 봐도 어디가 잘 못 됐는지 몰라요. 제가 봤을 때에는 논리가 맞지만 한국인이 읽으면 그렇게 생각을 안 하는 경우가 있어요. <참여자 11>

내가 쓴 문장이 잘 썼는지 못 썼는지 다른 사람의 평가를 안 들으면 알 수 없어요. 맞춤법이나 문법의 정확성에 관해서 제 능력이 한계가 있어서 수정을 한다고 해도 별로 좋아지지 않을 것 같아요. 그리고 많은 오류는 저 스스로 못 찾아내요. <참여자 12>

가끔씩 단어의 선택에 고민을 많이 해요. 이 단어로 할지 저 단어로 할지, 근데 두 단어의 차이를 잘 모르기 때문에 그냥 처음 떠오르는 단어를 선택하는 편이에요. <참여자 15>

저는 글을 쓸 때 ‘어떤 내용을 어떻게 표현할 건지’를 생각하면서 글을 써요. 그래서 다 쓰고 나서 별로 교정하지 않아요. <참여자 30>

한국어가 본인의 모국어가 아니기 때문에 중국인 학습자들은 수정에 대한 자신감이 없다. <참여자 11>, <참여자 12>, <참여자 30>의 경우에는 답을 알아야 틀린 대답을 고칠 수 있듯이 올바른 한국어 문장의 기준을 몰라서 자신의 글을 고칠 수가 없다고 이야기 하였다. 초고를 평가하고 문제를 해결하는 능력이 많이 떨어진다는 것을 알 수 있다. <참여자 15>의 경우에는 수정하고 싶은 부분이 있지만 확신이 없어서 고치지 않는 쪽을 선택하였다. 또한 수정은 텍스트의 질적 완성도를 높일 수 있는 필수적인 작업임에도 불구하고 학습자30의 경우에는 글을 쓰는 동시에 글의 전체적인 내용과 문법적인 부분 또한 신경을 기울이며 작성했기 때문에 글을 다 쓰고 나서 오류를 수정하는 습관이 없다고 하였다. 이러한 경우는 스스로 오타를 재차 수정하지 않는 습관에서 기인한 한계로 다른 사람의 수정 및 검토가 필요하다.

② 정의적 어려움

학문 목적 쓰기는 일반 목적 쓰기보다 많은 시간이 필요하며 복잡한 문제해결 능력을 요구하기 때문에 학문 목적 학습자들은 글쓰기로 인한 부담감이 크다. 과제와

학습 환경의 특성상 학습자는 홀로 숙제를 해결해 나가야 하는 것에서 압박감과 불안감을 느끼고 있다. 또한 학문 목적 글쓰기는 학업 성취와 직접적인 관련됨으로 많은 학습자들은 학문 목적 글쓰기의 실력을 향상시키고자 하는 의욕이 크지만 그러한 욕구에 비하여 학문 목적 글쓰기의 실력 향상 효과는 쉽게 보이지 않다. 게다가 표현하고 싶은 것과 표현을 해내는 것이 차이가 너무 크기 때문에 좌절감과 답답함을 느끼게 된다. 학습의 방향을 인도해주는 사람 없이 모든 것을 스스로 배우고 학습해야 되는 상황 속에서 참여자들은 어쩔 줄 모르고 막막하다고 이야기하였다. 이로 인해 글쓰기 자체를 싫어하게 되고 글쓰기와 학업을 거부하는 부정적인 정서들이 나타났다. 이런 인터뷰 내용을 바탕으로 ‘좌절감’, ‘막막함’, ‘부담감’, ‘거부감’이라는 개념을 추출하였다.

㉠ 좌절감

‘좌절’의 사전 의미는 ‘마음이나 가운이 꺾임’ 또한 ‘어떤 계획이나 일 따위가 도중에 실패로 돌아간다’는 뜻이다. 그리고 좌절은 심리학적으로 욕구불만 상태를 말하며 이런 상태는 작업행동 중에 위험을 초래하게 되므로 배제해야 한다. 참여자들은 비록 외국인이긴 하지만 한국 대학원에서 공부하는 학생으로서 글을 잘 쓰고 싶은 욕구가 있지만 생각보다 잘 안 될 때가 많아서 좌절감을 겪었다고 하였다.

문장을 썼을 때 오류가 많이 나타났어요. 어순, 주어, 목적어, 그리고 논리 관계, 특히 논리관계와 문장 구성에서 많은 오류가 생겼어요. 그래서 교수님께서 다시 쓰라고 말씀하셨어요. 그리고 제가 틀린 부분을 처음부터 끝까지 다 빨간 펜으로 표시 해주셨어요. 빨간 표시가 많을 때 너무 못썼다는 생각에 좌절감이 들어요. <참여자 3>

나름대로 괜찮다고 생각했지만 결과가 너무 안 좋았어요. 한국인 친구가 제가 쓴 과제를 봤는데 비문이 많고 이해가 안 되는 부분이 많다고 했어요.<참여자 14>

<참여자 3>은 중국 대학 한국어 학과를 전공하였고 현재 인류학을 공부하고 있는데, 이 참여자는 다른 사람에 비하여 자신의 한국어능력에 대해 자신감이 많다. 그리

나 여전히 글쓰기 학습 초기에 많은 오류를 범하였다. 문법적인 오류뿐만 아니라 내용적인 문제도 있었다. 문법 오류와 논리 문제로 인해 과제를 다시 작성해야 하는 데에서 충격을 받았다고 하였다. <참여자 14>는 자신이 생각한 대로 글의 질이 좋지 않고 한국인이 이해가 안 되는 부분에서 큰 좌절감을 느꼈다고 하였다. 이런 좌절 때문에 참여자들이 쓰기에 대한 자신감과 학습에 대한 열정이 억제될 수 있다.

⑤ 막막함

참여자는 학문적 글을 처음 작성할 때 막막하다는 느낌이 들었다고 하였다. 요약문의 경우에는 어떤 내용들을 요약해야 할지, 논문의 주제는 어떻게 잡히는지, 보고서나 리포트 등 과제는 어떤 형식으로 써야 할지, 또한 참고자료들을 어디서 찾아야 될지 등 여러 문제로 인해 막막하다는 느낌을 받았다고 하였다. 이런 학습 초기의 막막함은 학습상의 좌절감과 불안감을 초래할 수 있다.

논문 주제를 선택할 때 너무 막막했어요. 큰 주제를 잡았는데 구체적인 연구 문제 찾기가 너무 힘들었어요..(중략)...과제도 어떻게 해야 될지 몰라서 대충대충 했어요. 어차피 과제를 제출해도 교수님이 제 과제에 대해서 피드백을 안 해주셔서 대충 했어요. <참여자 1>

처음에는 너무 막막했어요. 책 한권을 10페이지로 요약할 해야 할 때 이 내용도 중요해 보이고 저 내용도 중요해 보여서 될 어떻게 요약을 해야 될지 너무 막막했어요. 그래서 처음에 글을 작성할 때 많은 문제가 있었어요..(중략). 쓸 줄 모르니까 당연히 잘 쓸 수가 없어요. 그래서 지적을 많이 받았어요.<참여자 3>

대학원에서 처음 리포트를 쓸 때 진짜 될 어떤 형식으로 써야 될지 모르겠고 어떤 내용들이 들어가는지도 모르겠어요. 그냥 제 생각만을 쓰면 되는 건지, 다른 사람의 관점을 논의를 해야 되는지 모르겠어요. <참여자 9>

자료들을 어디서 어떻게 찾아야 될지도 모르겠고 어떤 책을 봐야 될지 모르겠어요. <참여자 18>

참여자들은 대학원 공부 초기, 즉 학문적 글쓰기 학습 초기에 막막하다는 느낌을 많이 든다. 이로 인해 많은 스트레스를 받게 된다. <참여자 3>의 경우는 이런 막막함으로 인해 결국에 질이 떨어진 문장을 작성하게 되었고 지적을 많이 받게 되어 좌절감을 많이 느꼈다고 하였다. 그러나 이 막막함이 계속 있는 것이 아니라 공부하면 할수록 막막함을 점점 완화되는 경향이 있다. 그러나 이는 학문 목적 글쓰기에 관한 교사의 구체적인 지도가 필요 없다는 뜻이 아니다. 오히려 학습 초기부터 교사들로부터 글쓰기에 대한 안내를 받아야 함을 요구한다.

㉟ 부담감

대학원에 있는 수업들은 발표하는 형식으로 이루어지고 평가 방식은 보고서로 한다. 따라서 학점을 취득하려면 글쓰기를 잘해야 한다. 참여자들도 이런 글쓰기의 중요성을 인식하고 있고 그로인한 부담감을 받는다.

쓰기는 아주 중요해요. 성적이 평소의 숙제와 발표를 기준으로 나와요. 그리고 제가 쓴 문장을 통해서 선생님이 제가 공부를 얼마만큼 했는지를 판단하는 것이어서 잘 못 쓰면 아..이 학생이 공부를 안 했구나 라는 생각이 드실 수도 있어요. 이런 데에서 스트레스가 너무 많아요. <참여자 5>

학기 내내 쓰기 때문에 힘들었어요. 지금 드디어 수료하고 수업이 없는데 또 논문 때문에 엄청 고생하고 있어요...(중략)... 쓰기는 진짜 짐인 것 같아요. <참여자 10>

그 수업에서는 저 포함해서 5명밖에 없었어요. 그리고 외국인이 저 혼자였어요. 매주 요약하고 발표를 해야 했는데 발표문을 작성할 때 너무 부담이 컸어요. 학기가 끝나기만을 기다렸어요. 학기가 끝나면 다시 안 써도 되니까요. <참여자 17>

참여자들은 학기 내내 발표를 해야 되고 보고서를 작성해야 돼서 부담감을 느꼈다고 하였다. 본인이 아직 학문적 글쓰기를 익숙하게 하지 못하는데도 불구하고 연습

이 아닌 실제로 평가되어 점수로 들어가는 글쓰기를 지속적으로 한다는 것에 대한 부담감을 느낀다. 또한 수업의 내용을 제대로 이해하지 못하고 쓸 내용이 없어서 고 통스럽고 본인 이외에는 외국인이 없는 수업에서 발표하는 상황이라 긴장감과 부담감을 느끼는 것이다. <참여자 10>은 심지어 학문적 글쓰기는 자신한테 짐이라는 표현을 하였다.

㉔ 거부감

쓰기에 대한 거부감은 쓰기를 싫어하고 피할 수 있으면 피하고 싶은 것을 의미한다. 이런 거부감은 쓰기 자체에서 초래된 것일 수도 있고 글을 쓰는 자체는 싫어하지 않지만 외국어 즉 한국어 쓰기를 싫어하는 것일 수도 있다.

저는 중국어 글을 쓰는 것을 좋아해요. 그리고 잘 쓰는 편이에요. 대학교 때 학교 뉴스편집 하는 곳에서 일을 했었어요. 문장을 잘 쓴다는 칭찬도 많이 받았어요.. (중략) 한국어 쓰기를 싫어해요. 한국어로 하면 제가 말하고자 하는 감정을 그대로 표현해내기 힘들어서 쓰기의 맛을 느낄 수 없어요. 저는 글을 쓸 때 단어를 세심하게 골라서 쓰는 편이라서 한국어로 쓰게 되면 많은 단어들을 알지 못하고 알고 있어도 단어 사이의 미묘한 차이들을 알기 힘들어서 제가 쓰고 싶은 것을 제대로 쓰지 못해요. 언어는 도구이다. 그 도구를 가지고 제 생각을 글로 표현하는 것은 쓰기인데 한국어라는 도구가 저한테 맞지 않아요. 그래서 한국어 쓰기를 싫어해요. <참여자11>

저는 쓰기에 대한 공포증이 있어요. 쓰기를 피할 수 있으면 피하고 싶어요. 그냥 뭘 쓰는 것을 싫어해요.<참여자 13>

쓰기 자체를 즉 중국어로 쓰기조차 싫어하는 학습자들이다. 이들은 ‘쓰기’에 대한 이야기를 할 때 부정적인 태도를 보였기 때문에 쓰기에 대한 거부감이 크다고 할 수 있다. 또한 중국어 쓰기는 좋아하지만 한국어 쓰기를 싫어하는 참여자도 있다. 중국어로 글을 쓸 때 아주 자유롭게 자신의 생각을 표현을 할 수 있지만 한국어로 글을 쓸 때 여러 가지 제한을 받으며 자신의 생각을 자유롭게 표현하지 못하기 때문에 한

국어 쓰기에 대한 거부감이 들었다고 하였다.

③ 환경적 어려움

학습자들이 쓰기를 학습 할 때 자신이 아닌 외부 환경에서 오는 여러 가지 어려움을 겪고 있다고 하였다. 주로 ‘제삼자의 도움을 받기 힘들’이라는 것으로 정리할 수 있다.

㉠ 제삼자의 도움 부재

중국인 대학원생들은 한국어는 모국어 화자처럼 능숙하지 않을뿐더러 학문 공동체에서 요구하는 글 형식과 전개 방식에 대해서도 익숙하지 않다. 대부분 연구 참여들이 학문 목적 글쓰기를 혼자서 힘으로 해결하는 것이 한계가 있다는 것을 인식하고 있고 제삼자의 도움이 필요하다고 하였다. 보고서나 논문에서 문제가 생기면 교수님의 도움을 받긴 하지만 주로 선배들이나 한국인 친구들로부터 많은 도움을 받는다고 하였다. 그러나 다른 사람한테 글쓰기 수정 요청을 부탁하는 것이 그리 쉬운 일이 아니기 때문에 도움을 못 받는 참여자들도 많다.

누가 저를 좀 도와줬으면 좋을 텐데.. 근데.. 뭐..부탁이야.. 한 두 번이지..매날 부탁하면 친구도 짜증이 날 겐요... 그리고 저는 친구한테 도움만 받고 해줄 것이 없어서 친구한테 되게 미안하다는 느낌이 들어요.. .뭐가 빚지는 것 같은 느낌ियो. <참여자 1>

저는 과 사람들이랑 교류를 거의 안 해요. 그래서 공부에 어려움이 있을 때 다른 과 친구한테 부탁할 수밖에 없었어요. 그러나 그 친구들은 저와 같은 과가 아니어서 저를 도와줄 능력이 없다며 부탁을 거절했어요. <참여자 11>

발표문을 처음에 작성할 때 어떻게 해야 될지 아예 몰라서 선배한테 물어봤어요. 근데 나중에 과제도 엄청 많고 제출해야 되는 것이 너무 많아져서 하나하나 다 선배한테서 피드백을 받을 수가 없게 되었어요.

그래서 그냥 제가 다른 사람의 발표문을 참고해서 비슷하게 만들어요.
<참여자 26>

저는 과 사람들과 별로 안 친해요. 그래서 다른 과 친구나 직장인 친구들한테 부탁할 수밖에 없는데, 친구들이 “도와주고 싶지만 제 전공에 대해서 잘 모르기 때문에 도와주기 힘들다”고 말해요. 그래서 저도 다시 부탁하기가 좀 그랬어요... 또 거절을 당할까봐 두려워요. <참여자 14>

저는 과 선배들과 그렇게 친하지 않아요. 선배들도 자기 연구 때문에 많이 바빠시기 때문에 선배한테 궁금한 점을 물어보면 괜히 미안하고 빚지는 것 같은 기분이 들어요. <참여자 22>

제삼자의 도움을 받기 힘들다는 것은 아예 도와줄 사람이 없다는 것이 아니라 참여자들의 심리 상태에서 비롯된다. 선배나 동료들과의 관계가 별로 친하지 않아 도움을 요청할 때, 쑥스러워서 말을 못하거나 또한 상대방한테 미안하다는 마음을 가지고 있어서 쉽게 도움을 요청하지 못하는 것이 이에 해당한다. 중국 문화권에서는 다른 사람에게 도움을 요청하면 빚을 지고, 그 빚을 갚아야 한다는 의무감이 있기 때문에 나오는 현상이라고 설명할 수 있다. 그리고 학문 공동체에 적응하지 못한 사람들은 학문 공동체 구성원들과 친하지 않아 거리감을 느끼기 때문에 물어보기조차 힘든 경우가 많다. 또한 대학원 글쓰기는 전공과 관련되어 있어 전공의 특성상으로 인해 같은 전공이 아닌 일반 한국인 친구가 도와주는 데에 있어서 한계가 있다. 그리고 친구들한테 몇 번 거절을 당하면 더욱더 상대방한테 부탁하는 마음이 위축되는 모습을 보인다. 따라서 이러한 것들을 종합하여 볼 때 학문 공동체 구성원 사이의 관계가 학습자들의 글쓰기에 큰 영향을 미치고 있다는 것을 알 수 있다.

2) 인과적 조건: 쓰기를 어려워하는 직접적인 원인

인과적 조건은 어떤 현상이 일어나는 상황이나 현상에 영향을 미치는 요인들을 의미한다. 즉 쓰기를 어려워하는 현상이 발생하는 직접적인 원인을 말하며, 학습자 개인적인 차원에서 내부적으로 생긴 원인이라 할 수 있다. 본 연구에서 연구자는 다양

한 자료를 분석하면서 중국 유학생들이 학문적 한국어 글쓰기를 어려워하는 이유로, ‘학문적 한국어 능력 부족’ ‘배경지식 부족’, ‘쓰기에 대한 불안감’이라는 범주를 도출하였다. 각 범주는 독립적인 인자로 글쓰기에 영향을 주는 것이 아니라 범주끼리 서로 복합적으로 연관되어 글쓰기에 영향을 주게 된다. 한국어 능력 부족과 전공 지식의 부족으로 인해 학습자들이 강의를 제대로 이해하지 못하고 학문적 문헌을 읽어도 이해가 안 된다고 하였다. 이러한 요인들이 학습에 방해가 되고 부족한 전공지식으로 인해 학문 목적 글쓰기를 할 때 많은 어려움을 겪게 되었다고 응답하였다. 학문 목적 글쓰기는 언어의 정확성보다 내용이 더 중요하기 때문이다. 이러한 학문적 언어능력 부족으로 인해 쓰기를 수행하는 동안 불안감을 느끼게 되고 쓰기를 꺼려하는 모습을 보이게 된다. 그러므로 학문 목적 한국어 쓰기 교육을 할 때 학습자의 한국어 능력을 향상시킬 필요가 있다. 동시에 학습자의 정의적인 안정을 유지하는 것도 중요하다라는 것을 제시할 수 있다. 인과적 조건의 구성은 <표 Ⅲ-3>와 같다.

<표 Ⅲ-3> 인과적 조건의 구성

패러다임	범주	하위범주	개념
인과적 조건	학문적 한국어 능력 부족	언어 능력 부족	학문적 어휘지식부족 고급 문법 지식부족
		학문 목적 쓰기 능력 부족	학문적 글의 장르에 대한 무지 쓰기 기술 부족
	배경 지식 부족	전공 지식 부족	전공 변경 전공 지식 독학
		상호텍스트 지식 부족	강의 내용 이해하기 힘들 학문적 텍스트 예해 능력 부족
	쓰기에 대한 불안감	쓰기에 대한 불안감	부정적인 쓰기 인식
			자신감 부족

(1) 학문 목적 한국어 능력 부족

중국에서 대학을 마친 학습자들은 독학으로 한국어를 학습하거나 언어교육원에서 한국어를 1년 정도 배운 후 토픽 6급을 따고 나서 대학원에 입학하는 경우가 많다. 인터뷰의 내용에서도 알 수 있듯이 토픽 시험의 반 이상이 선택형 문항으로 구성되어 있어서 단어를 많이 외우면 시험을 쉽게 치를 수 있다고 한다. 중국 대학입학 시험 또한 토픽 시험처럼 선택형으로 구성되어 있기 때문에 중국인의 대부분이 선택형 문항에 익숙할 뿐만 아니라, 그동안 선택형 문제에 특화된 훈련을 받아왔기 때문으로 해석할 수 있다. 중국인 학습자들이 한국어를 전혀 배우지 않은 상황에서 1년 동안의 독학으로도 충분히 6급을 딸 수 있다고 말한 것도 그러한 사실을 뒷받침한다.

이런 경우 속성으로 시험을 준비하였기 때문에 6급을 보유하고 있더라도 한국어 능력이 부족할 가능성이 높다. 게다가 토픽 시험은 일반 목적 한국어 학습자를 대상으로 설계된 것이기 때문에, 본 연구에서 대상으로 하고 있는 학문 목적 중국인 학습자의 한국어 능력을 정확히 파악하기는 어렵다. 연구 참여자들 대부분이 일상생활에는 큰 지장이 없다고 하였으나 강의 듣거나 학문 목적 문서를 이해하는 데에 많은 어려움을 겪고 있다고 답한 것으로도 이러한 사실을 확인할 수 있다.

학문 활동에 제일 필요한 것은 언어 능력이다. 그러나 기존의 일상 회화 중심의 한국어 교육이나 토픽 시험 준비 등과 같이, 학문 목적 중국인 한국어 학습자들이 그동안 받아 왔던 한국어 교육은 실제 대학원이라는 현장과 괴리가 크다. 곧 중국인 한국어 학습자가 학업에 어려움을 겪는 이유로 학문 목적 한국어 능력 부족을 꼽을 수 있다는 뜻이다. 실제로 김정숙(2000)과 최정순 외(2012)에서는 유학 생활이 힘든 이유로 ‘한국어 능력 부족’이 전체 중에서 각각 82.4%, 44.3%를 차지한다고 밝히고 있다. 그러나 이러한 연구에서도 어려움을 겪는 원인은 단지 한국어 능력의 한계를 지적했을 뿐 학생들이 구체적으로 어떤 면이 부족하고 어떤 면에서 어려워하는지에 대한 언급이 부재하기 때문이다. 이에 본 연구에서는 학문 목적 중국인 한국어 학습자를 대상으로 실시한 인터뷰 내용을 바탕으로 ‘어휘·문법 지식 부족’, ‘학문적 쓰기 능력 부족’ 이란 범주를 질적으로 접근함으로써 앞선 연구들의 한계를 극복해보고자 한다.

① 언어 능력 부족

중국인 대학원생들은 본인이 한국어 쓰기를 잘 하지 못하는 원인을 한국어 어휘와 고급 문법을 많이 알고 있지 못하는 것으로 보고 있다. 보고서나 논문 등과 같은 학문 목적 글쓰기에서는 구어체가 아닌 문어체를 사용해야하고 되도록 객관적인 표현을 써야한다는 사실을 알고 있지만, 자신이 구사할 수 있는 어휘와 문장에 한계가 있고 한국어 문법 지식이 부족하기 때문에 학문 목적 글쓰기가 어렵다고 답하였다. 언어 사용 능력의 한계로 문장을 쓸 때 자신의 생각을 정확하고 유연하게 서술할 수 없다는 것에 대부분의 학습자들이 답답한 모습을 보였다. 중국에 있는 대학을 졸업하고 한국 교육 기관에서 1년 동안 한국어를 공부한 이후 S대 박사과정에 진학하여 비교적 한국어에 능통하다고 볼 수 있는 <참여자 8>의 경우에도 여전히 학문적 한국어 글쓰기에 어려움을 겪고 있다고 인터뷰 하였다.

㉠ 학문적 어휘지식 부족

학문 목적 글에서 전공 용어와 특정한 표현이 포함된다. 참여자는 학문적 글을 쓰면서 스스로 학문적 어휘가 많이 부족하다는 것을 깨달았다. 한국인들과 일상대화에서 문제가 없기 때문에 자신의 한국어 능력이 괜찮다고 생각하였지만 막상 글을 작성해보니까 구어체와 문어체의 구별도 어렵게 느껴지고 학문적 글에서 사용하는 어휘들도 많이 부족하다는 느낌이 들었다고 하였다.

아무래도 한국어가 모국어가 아니라서 유연하게 못 쓰는 것 같아요. 논문에 필요한 많은 단어들을 접할 기회가 없었어요. 예를 들어 ‘..하고 자 한다’등의 학문적 글에서 쓰는 말들을 다른 사람의 논문을 보면서 배웠어요. <참여자 16>

일상회화는 아무 문제가 없지만 구어체로 문장을 쓸 수 없잖아요. 구어체로 쓰면 전문성이 떨어져 보여요. 아무래도 제가 학문적 단어들을 많이 알고 있지 못해서 그런 것 같아요. 한국어를 공부할 때 이런 학문 용어들을 안 배우고 일상생활에서 필요한 단어들을 위주로 배웠어요. <참여자 20>

참여자들은 대학원에 진학하기 전에 의사소통을 위한 일반 한국어 교육을 받고 왔기 때문에 학문 상황에서 사용하는 용어들을 접할 기회가 없었고 학문적 글을 몇 번 읽어보지도 못하였다. 참여자들에겐 어떤 수업을 받고 싶다는 질문에서 학문적 글에서 자주 사용하는 용어나 관용 표현을 배우고 싶다고 하였다. 즉 이런 학문적 글에서 필요한 용어들이 교사가 정리해주길 기대하고 있다. 따라서 보고서나 논문 등 쓰기에서 필요한 언어 지식을 교육할 필요가 있다고 본다.

⑩ 고급 문법 지식 부족

참여자들은 한국어 능력이 6급임에도 불구하고 자신의 문법 지식이 부족하다고 느끼고 있다. 특히 같은 표현이지만 선택할 수 있는 문법이 여러 가지가 있는 경우에, 어떤 것을 선택해야 할지 고민하곤 한다. 대학원에서 공부하는 시간이 길어질수록 전공 용어에 관한 지식을 축적해갈 수 있지만 여전히 문장을 고급스럽게, 자연스럽게 쓰는 언어적 지식을 쌓는 것에는 어려움을 보였다.

제가 알고 있는 어휘와 문법이 아주 제한적이에요. 지금 제가 쓴 문장도 익숙했던 문법만을 사용하는 거예요. 예를 들면 원인을 나타내는 표현방식이 되게 많잖아요. 저는 오류가 많이 나타날까봐 평소에 잘 안 틀리는 표현방식을 주로 선택해요. 학문적 글에서 오류가 많으면 학문성이 떨어져 보여요. 그리고 제가 잘 못 사용한다하더라도 얘기해줄 사람이 없어요. <참여자8>

제 생각에 글쓰기 어려운 이유는 단어와 문법을 많이 알고 있지 못해서 그래요. 표현하고 싶은 것들을 제 생각대로 표현하지 못해요. 전공용어는 전공지식을 공부하면서 많이 배웠지만 고급 문법이나 문장과 문장, 단락과 단락을 연결시키거나 문장을 더 고급스럽게 만든 어휘나 문법에 대해서 아는 것이 많이 없어요. <참여자 12>

흥미로운 것은 참여자들은 틀리게 쓰기보다 쉽게 쓰는 것이 낫다고 생각해서 자기 평소 익숙했던 문법만을 선호한다. 자신의 문장이 풍부하지 못하는 한계점이 있다 하더라도 새로운 것을 시도하는 것은 싫어한다. 따라서 문법 교수시 각각의 문

법을 맥락에 맞게 잘 사용할 수 있도록 설명해주고 연습할 수 있는 기회를 제공해주어야 한다.

② 학문 목적 쓰기 능력 부족

작문 교육에 대한 참여자의 쓰기 교육 경험은 대부분 고등학교에서 많이 이루어졌다. 수사법과 글을 구성하는 방법 등을 고등학교에서 많이 배웠다고 하였다. 이러한 사실은 중국 대학 입학시험과 밀접한 관련이 있다. 대학 입학시험에 800자 정도 되는 논설문 쓰기 항목이 있는데 짧은 읽기 자료를 토대로 글을 작성하거나, 읽기 자료가 따로 제공되지 않고 주어진 제목에 맞게 작문을 하는 경우가 많다. 학습자들이 알고 있는 작문 지식은 대학 입학시험 준비의 일환으로 학습되었다고 볼 수 있다. 그러나 중국의 작문 교육은 시험을 대비하기 위한 교육이기 때문에 제대로 된 쓰기 교육이라고 보기 힘들다. 그리고 이미 읽은 자료에서 지식을 얻어 글을 작성하는 것이 아니라서 자료를 다루고 인용하는 능력이 많이 떨어진다고 할 수 있다. <참여자 2>의 경우에는 한국어 문장이 어떻게 구성되는지 모르고, 각 문단에 어떤 내용이 들어가야 될지를 몰라 많은 고민을 한다고 이야기 하였다. 학습자들의 인터뷰 내용을 분석하면, 이들은 인용하기와 바꿔 쓰기, 논증하기 등의 쓰기 기술이 부족하다는 사실을 도출할 수 있다. 또한 다양한 표현방법을 활용하여 문장을 매끄럽게 만드는 능력이 부족하다. 한국어 교육기관에서 짧게 작문 연습을 하지만 실제 학문 목적 글쓰기의 분량과 비교하였을 때 이는 실효성이 떨어진다고 볼 수 있다. 때문에 중국인 한국어 학습자들이 논문과 같은 긴 글쓰기에 어려움을 나타내는 것이다. 이상의 내용을 바탕으로 ‘학문적 장르에 대한 무지’, ‘쓰기 기술 부족’, 이라는 개념을 추출하였다.

㉠ 학문적 글의 장르에 대한 무지

대학원생들이 자주 접하는 학문적 글의 장르는 보고서와 논문이다. 이수정(2013)은 보고서나 논문의 장르적 형식에 대한 교육이 필요한 이유는 글의 형식과 체계가 글의 내용을 조직하는 데 많은 영향을 미치기 때문이라고 하였다. 그러나 대학원생임에도 불구하고 보고서나 한국어로 논문을 작성하는 경험이 없는 참여자가 많다. 대부분의 중국인 유학생들은 보고서 또는 논문의 형식과 구성 방법에 대해서 알지 못한 채, 입학하였고 입학한 후에도 관련 교육을 체계적으로 받지 못하였다. 참여자

들은 스스로 학문적 글의 장르에 대해서 아는 것이 없기 때문에 쓰기가 힘들었다고 하였다.

중국 대학교에서 한국처럼 교양 수업의 형식으로 글쓰기 수업을 개설되어 있지 않았어요. 중국 대학생들이 보고서나 기말 리포트 많이 쓰지 않아요. 기말에는 보통 시험을 통해서 성적을 줘요. 그니까..중간과 기말 시험 잘 치면 돼요...이렇게 귀찮게 글을 안 써도 돼요. 그리고 그때 제가 대학교 다닐 때 한국어 단어와 문법을 잘 배우고 통번역을 잘 하면 돼요. 글쓰기에 대한 요구가 따로 없었어요. <참여자 6>

이전에 리포트를 써본 적이 없어서 한국대학교에서 처음 리포트를 쓸 때 아주 어려웠어요. 저는 중국 대학에서 글쓰기를 배운 기억이 없어요. 제가 했던 글쓰기는 중학교 정확하게 말하면 고등학교 때 800자 정도의 논문을 써봤지만 대학교에서는 보고서나 리포트 같은 글쓰기는 써본 적이 없어요. <참여자 14>

제가 봤을 때 어려워하는 원인은 학문적 글의 구조나 구성 방법에 대한 체계적인 교육을 이루어지고 있지 않아서 그런 것 같아요. 문법을 설명을 통해서 그 문법을 어떻게 쓰는지 알겠지만 쓰기 과제가 주어졌을 때 내가 어떤 측면에서 문장을 구성할지 모르겠어요.(참여자 10)

‘장르 지식에 대한 무지’의 이유는 두 가지로 설명할 수 있다. 하나는 <참여자6>, <참여자 14> 같은 경우처럼 중국어로조차 학문적 글을 작성한 경험이 없는 학습자들이다. 학교나 전공에 따라 차이가 조금 있지만 대부분의 중국대학에서 보고서, 리포트 등 학문 목적 글쓰기의 결과물을 통해서 성적을 판정하지 않고 중간 또한 기말 시험으로 판정되기 때문이다. 조인옥(2014)에서도 중국 대학에서 학문적 글쓰기와 관련된 교양 과목 조차 개설되지 않았다고 언급하였다. 작문을 다룰만한 과목으로 <현대한어>라는 과목이 있기는 하지만, 이는 어학개론 성격의 수업으로 작문과 관련한 것은 없다고 하였다. 다른 한편은 언어교육원이나 대학에 한국어를 전공할 때 학문적 작문의 장르적 특성에 대한 교육이 이루어지지 않았기 때문이다<참여자 10>. 따라서 학습자들의 부족한 점을 보완하기 위해서 대학에서의 학문 목적 글쓰기 교육이 이루어질 필요가 있다는 것을 보여주고 있다. 학문 목적 글의 장르에 대한 교

육이 반드시 필요하다.

⑥ 쓰기 기술 부족

기술(skill)은 무엇을 만들어 내거나 성취하는 방법을 가리키는 말이다. 교육 분야에서 그 의미가 더 폭넓게 사용되고 있다. 보통 학습 상황에서 말하는 기술은 학습 기술을 말하며 듣기, 읽기, 말하기, 쓰기 기술을 포함된다. 쓰기 학습 기술에는 보고서, 리포트, 학위 논문, 시험 답안을 작성하는 상황에서 필요한 기술을 말한다. 크게는 도입, 결론 등을 쓸 수 있는 기술이 있으며, 세부적으로 설명하기, 논증하기, 서사하기, 묘사하기, 정의하기, 대조하기, 비교하기, 요약하기, 인용하기 등이 있다(장미정, 2016). 이런 쓰기 기술은 학문 목적 글을 작성할 때 반드시 활용할 줄 알아야 한다. 신필여(2008), 장미정(2016)의 연구에서도 쓰기 기술 학습의 교육을 강조하고 있다. 그러나 이 연구들에 따르면 학습자들은 ‘정의하기’, ‘설명하기’, ‘논증하기’, ‘요약하기’, ‘인용하기’ 등 쓰기 기술에 대한 이해가 부족하고 글의 구성이나 언어 표현에 실력이 떨어진다고 하였다. 이런 연구들을 바탕으로 본 연구에서도 면담을 진행하면서 참여자들의 쓰기 기술 능력에 대해서 물어보았다.

바뀌 쓰기는 어떻게 바뀌 쓰는지 모르겠어요. 그냥 단어만 바꾸면 되는 건지, 그러나 다른 사람의 문장이 너무 잘 썼다는 생각이 들어서 어떻게 바꿀 수가 없어요. <참여자 13>

개인적으로 요약하기, 바뀌 쓰기 등 쓰기 기술이 너무 부족하다고 생각해요. 논문을 쓸 때 다른 사람의 문장을 많이 인용해야 되고 표절이 되지 않게 바뀌 써야 되는데 저는 그런 요약하기와 바뀌 쓰기 능력이 약해요. <참여자 18>

학문 목적 글쓰기를 할 때 쓰기 기술이 매우 중요하지만 참여자들이 잘 수행하지 못하고 있음을 보여주고 있다. 선행연구와 달리 대학원 유학생들이 ‘인용하기’와 ‘바뀌 쓰기’에 대한 이야기가 더 많았고 이에 대한 자신감이 부족한 것으로 나타났다. 물론 다른 기술도 부족할 수 있으나 <참여자 18>은 인용하기의 경우 표절과도 관련되어 있기 때문에 다른 쓰기 기술을 사용할 때와 비교하였을 때 훨씬 더 조심스럽게

사용하고 있다고 하였다. 또한 쓰기 기술 능력의 부족으로 인해 참고 자료를 다루는 단계에서 많은 제한을 받게 된다. 결국에 내용이 비약하거나 논리성이 떨어진 과제물을 제출하게 된다. 따라서 학문 목적 글쓰기 교육할 때 인용하기, 요약하기 등 쓰기 기술을 중점적으로 교육 할 필요가 있다.

(2) 배경 지식 부족

앞에서 살펴 본 것과 같이 참여자들은 학문 목적 글쓰기의 상황에서 가장 크고 가장 먼저 접하게 되는 문제는 ‘주제 선정하기’와 ‘창의적인 아이디어 생성하기’이다. 즉 학문적 글을 어떻게 쓰기보다는 무엇을 써야 되는지에 대해 고민하게 된다. 이는 학습자들의 배경 지식 부족으로 설명할 수 있다. 사회 구성주의 관점에서 지식은 필자 내부의 인지 작용과 필자가 독자와의 상호작용을 통해서 구성된다. 필자는 자신이 쓰고자 하는 글의 내용 혹은 형식과 관련되어 있는 다양한 텍스트들로부터 필요한 정보를 얻고, 기존 지식과 새로 얻은 지식들을 통합하고 재구조화함으로써 자신만의 새로운 지식을 구축해 간다(김정숙, 2009: 26) 즉, 지식이 원래 가지고 있었던 지식과 새로 얻은 지식, 그리고 기존 지식과 새로 얻은 지식을 통해서 구축되는 지식을 포함한다. 최은지(2009: 49)는 이런 내용 지식은 ‘기존 지식’, ‘상호텍스트 지식’, ‘지식통합 지식’ 세 가지로 정리하였다. ‘기존 지식’은 글의 주제에 대해 필자가 이미 알고 있던 지식, ‘상호텍스트적 지식’은 필자가 이미 알고 있는 지식을 바탕으로 하여 자료 수집, 독서, 토론 등을 통해 새롭게 알게 된 지식, ‘지식 통합 지식’은 기존 지식과 상호텍스트적 지식 간, 상호텍스트적 지식들간의 연계화 통합에 관한 지식으로 정의하였다. 본 연구에서 참여자들의 인터뷰를 분석하여 유사한 개념들을 하위범주로 묶을 때 최은지(2009)에서 제시하는 용어들을 바탕으로 명명하였다.

① 전공 지식 부족

대학원은 기존에 배웠던 지식을 기초로 더 깊게 연구하는 곳인데, 참여자는 자신이 지금 연구하고 있는 전공에 대한 기초지식을 마련되지 않은 상태에서 공부를 하는 경우가 대부분이다. 그러나 대학원에 있는 공부는 학부 때와 같이 교사들이 기초 지식을 명시적으로 가르쳐주지 않는다. 학습자들은 전공 수업이 주로 토론이나 발표 수업을 위주로 진행되어 기초 지식은 혼자 학습해야 한다. 그러나 한국어 능력의 부

죽으로 인해 독학으로만 전공 지식을 학습을 하는 데에 한계가 있음을 확인할 수 있다. 같은 책을 보더라도 한국인 학생에 비해 중국인 유학생들의 이해가 떨어지는 것이 자명하다.

㉔ 전공 변경

한국 대학원에서 공부하는 중국인 참여자들은 전공을 바꾸는 경우가 많다. 즉, 학부전공이 대학원의 전공과 일치하지 않는 것을 뜻한다. 이들 중에서 대학에서 한국어 전공으로 진학하였으나 대학원의 겨우 아예 다른 학과(인류학, 심리학, 경영학 등)로 전공을 바꿨다. 또한 학부가 한국어 전공이 아닌 참여자들 중에서도 학부 전공과 대학원 전공이 완전히 다른 참여자도 있었다. <참여자 9>의 경우, 학부는 일본어를 전공하였으나 지금은 대학원에서 역사를 공부하고 있다.

(중략)..대학교 경영학을 전공하였어요. 교환학생 때 한국에 와서 한국을 좋아하게 되었고 한국어 공부를 더 하고 싶어서 한국 대학원을 지원했어요. 저는 국어국문과에서 한국어를 공부할 줄 알았는데 아니었어요. 고전 문화나 옛날 한국어를 배우는 거예요....(중략)..필수 과목 중 고전문화수업이 있었는데, 대학교 때 경영학을 전공하였고 한국 고전문화커닝 중국 고전문화에 대해서도 깊이 알고 있지 못해요. 고전문화에 대해서 아는 것이 하나도 없어서 시사점을 쓰라고 하니까 쓸 수가 없었어요. <참여자 6>

어려워하는 원인은 제가 주제와 관련된 배경지식이 없어서 그런 것 같아요. 선배의 말에 의하면 관련 지식이 있어야 할 말이 있는데, 제가 대학교 때 전공이 역사학과 아니었어요. 그래서 사실은 역사에 대해서 아는 것이 별로 없어요. 그래서 대학원에 와서 역사를 공부하게 되었는데 역사책을 보는 것이 쉽지 않아요. 한국인이 저와 같은 책을 보면 조금이라도 더 쉽지 않을까라는 생각이 들었어요. <참여자 9>

대학에서 한국어를 더 공부하고 싶어서 국어국문과, 한국학과, 한국어 교육과 등 한국어와 관련된 전공을 선택하였다고 말한다. 그러나 실제로 해당 학과에서는 한국어라는 언어 자체의 습득을 목적으로 공부하기보다 한국어를 매개로 하여 문학, 문

법, 기능, 교육학 등에 대한 지식을 학습하게 되다 보니, 애초에 참여자가 기대 했던 것과 실제 현실에 차이가 있어서 충격을 받는다고 하였다<참여자 6>. 이러한 상황은 전공 지식 공부에 대한 학습 동기에 영향을 미친다. 수업을 수강하는 데 필요한 ‘내용’에 대한 지식의 부족이 텍스트 읽기와 학문 목적 글쓰기 작성에 영향을 미치게 되어 결과적으로 학습자들이 더 깊이 있는 학문적 활동을 하는 것에 부정적인 영향을 미치게 된다. 언어 능력이 부족하기 때문에 전공 관련 지식을 습득하지 못하고, 전공 문헌을 이해하는 것이 어려워 심도 있는 학문적 글쓰기를 하지 못하는 것이다.

⑥ 전공지식 독학

대학원에서 이루어지는 교육은 학부에서 이루어지는 교육과 달리 대부분 교사의 설명보다 학습자의 토론과 발표의 비중이 높다. 그러나 참여자들은 이런 수업이 학습자의 역할이 커서 자기주도적인 학습 능력을 키우는 데에 도움이 되지만 학습해야 할 지식이 많고 오히려 이해하는 것이 어려워 부담 된다고 하였다.

여기에 있는 공부는 논문을 찾아서 읽고 발표 또는 토론하는 식으로 진행돼요. 발표와 토론을 위해서 알아야 될 지식들이 다 혼자서 공부해야 돼요. 물론 혼자 알아서 공부하는 것이 재미있고 공부하고 싶은 부분을 다 공부할 수 있어서 좋지만 공부한 대로 글을 작성해서 선생님한테 보여줘야 돼서 너무 부담스러워요. <참여자 4>

대학교 4년 동안 한국어만 공부했어요. 한국어 단어들을 외우고 한국인 친구들이랑 회화 연습하고 한중 번역을 연습하고 그렇게 공부했어요. 지금 교육학을 전공을 하고 있어서 교수법이나 교육원리, 교육심리, 대조분석 등등 같은 것을 공부하고 있어요. 하지만 그 전에 이 분야에 대해서 아예 접한 적이 없어서 너무 어려워요. 대학원 수업도 학부수업처럼 기초지식을 가르치기보다 논문을 보고 토론하는 식으로 진행되어 있어서 더 힘들어요. 왜냐하면 기초지식이 없는 상태에서 논문을 봐도 이해가 안돼요. 이해가 안 되는 것을 가지고 토론은 당연히 불가능하죠...기초지식을 다 혼자서 찾아 배워야 되고 그걸 배우는 데에 많은 시간을 걸렸어요. 저는 처음에는 한국어로 된 책을 봤는데 도저히 이해가

안 돼요. 그래서 중국에서 기본 책을 구입하고 개념부터 배우기 시작했어요...(중략)..게다가 혼자서 하는 거라서 뭐가 핵심인지도 몰랐었어요.
<참여자 11>

<참여자 4>는 비교적으로 대학원 문화에 빠르게 적응하는 편이다. 다른 학습자들보다 스스로 뭘 찾아서 배우는 것을 선호한다. 그러나 <참여자 11>은 전공지식을 혼자 학습하는 것에 대해서 많은 불만을 표출하고 있고, 혼자 학습하는 방식에 익숙하지 않아 힘들다고 하였다. 이 참여자는 대학교 때 한국어를 전공했음에도 불구하고 관련 기초 전공 지식이 아예 없는 상태에서 모든 것을 혼자 학습해야 하고, 토론 및 발표의 핵심 내용을 찾기 힘들다고 하였지만 혼자 학습하는 데에 핵심을 파악하는 어려움이 있었고 이는 또한 학습 동기를 억제할 수 있다. 전공 공부가 제대로 되어 있지 못하기 때문에 결국에 보고서나 논문 쓰기의 내용적인 측면에 많은 영향을 미친다. 따라서 외국인 대학원생들을 대상으로 교육할 때 동료들 간의 상호작용을 할 수 있는 기회를 제공해주는 것이 필요하다.

② 상호텍스트적 지식 부족

학문 목적 글쓰기에서 필요한 또다른 내용지식은 상호텍스트적 지식이다. 실제 글쓰기는 필자가 가지고 있는 지식만을 그대로 서술한다고 되는 것이 아니다. 자신의 관점을 충실히 표현하기 위해서 다른 사람의 관점이나 다른 내용도 포함되어야 하기 때문이다. 학문 목적 상황에서 상호텍스트적 지식을 주로 강의 듣기와 학문적 문헌 읽기를 통해서 얻을 수 있다. 그러나 참여자들은 강의 내용 이해와 학문적 텍스트 이해하는 데에 필요한 능력을 갖추고 있지 않다. 따라서 상호텍스트적 지식이 부족으로 나타났다.

① 강의 내용 이해하기 힘들

참여자들은 교사의 발화 내용 자체에 대한 이해의 어려움 혹은 전공 내용의 높은 난이도로 인한 이해의 어려움을 호소하였다. 때문에 수업 내용을 100% 이해하지 못하여 강의의 내용을 추측하는 경우가 많다고 하였다. 또한 이해가 되지 않아 필기 속도가 떨어지기도 하고, 한국어 필기 속도 자체가 느려 필기하는 동안 강의 내용을 놓

치게 되는 등 학문 목적 한국어 사용 능력의 부족으로 인한 강의 내용 이해의 어려움과 필기의 어려움의 악순환이 반복된다고 하였다. 즉 강의 듣기 능력 부족이 전공 지식을 습득하는 데에 방해 요소로 작용하는 것이다.

이는 쓰기의 내용 측면에 영향을 미치기도 한다. 대학원의 보고서 또한 수업 시사점을 쓰라는 과제는 강의 내용 이해를 바탕으로 완성하는 것이기 때문이다. 많은 참여자들이 강의 내용을 이해하지 못한 것을 이유로 과제를 하기 힘들었다고 답하였다.

수업은 100%다 알아듣지 못합니다. 대충 알아듣긴 하지만 내가 정확하게 이해하고 있는지 잘 모르겠어요. 선생님이 수업시간에 영어와 한국어를 섞어서 말씀하세요. 외래어도 많이 쓰시고 갑자기 한국어로 얘기하다가 영어단어를 쓰시기도 하셔서 한국어로 얘기하시는 건지 영어로 얘기하시는 건지 아예 모르겠어요. 선생님의 말을 못 알아들으니까 중요한 정보를 놓칠 때가 많아요. 그리고 100%다 알아들은 것은 아니기 때문에 제가 임의로 추측한 내용들이 많아요. 맞는 것 같기도 하고 아닌 것 같기도 한 기분이 들어요. 그래서 혼자 교과서를 읽을 수밖에 없었어요. 하지만 교과서의 내용도 다 이해할 수 있는 것이 아니에요.
<참여자 8>

교수님이 하시는 말씀을 이해하기 어려워요. 직접적으로 이야기를 하시는 것이 아니라 돌려서 말씀을 하시니까 이해가 안 되는 것 같아요.
<참여자 24>

<참여자 8>은 교수자의 발화 속도가 너무 빠르거나 영어와 한국어를 섞어 쓰거나 사투리를 사용하는 경우가 있어 알아듣기 어렵다고 하였다. 스스로 교사의 말을 정확하게 이해하고 있는지를 의심할 때가 많고 수업 내용들을 대략적으로 추측하여 이해하고 있는 상황에 대해 설명하였다. 학습자 24의 경우 교사가 직접적으로 설명하지 않고 간접적으로 돌려 이야기하여 발화 내용을 이해하는 것에 어려움을 겪었다고 하였다. 이는 강의 내용에 대한 교사의 충분하고도 상세한 설명이 필요하다는 점을 시사한다. 내용 자체에 대한 이해의 어려움 혹은 전공 내용의 높은 난이도로 인한 이해의 어려움을 호소할 수 없다.

선택한 과목 중 한 과목은 수업 전에 비평문을 써야 되고 수업 끝나고 나서 관찰문을 써야 되는데, 수업 내용이 너무 어려워서 대부분 내용을 알아듣지 못해요. 그래서 그 수업에 대해 아무 생각이 없어서 쓰기 어려웠어요. 학습할 내용이 너무 어려워요. 한국인한테도 어려운 데 외국인한테 더욱더 어려울 수밖에 없는 것 같아요. <참여자 7>

수업 내용조차 이해가 제대로 안 될 때가 많은데 거기에다가 내 생각을 더해서 리포트를 써야 돼서 너무나도 고통스러웠어요. 수업은 대충 알아듣기 해요, 근데 자세히 따져 보면 또 몰라요. 그래서 수업 끝나고 머리가 더 멍해져요. 내가 뭘 배웠는지 라는 공허감이 들어요. 제대로 알아듣지 못하니까 과제하기 힘들어요. <참여자 15>

강의 내용 자체가 어려워서 참여자들은 그것을 이해하는 데에 어려움이 있다고 하였다. 한국인에게도 어려운 강의 내용은 외국인한테 더욱더 어렵게 다가올 수밖에 없다. 강의 내용의 높은 난이도로 인해 수업 내용을 정확하게 이해하지 못하면서 과제할 때 쓸거리가 없어 힘들다고 하였다.

⑤ 학문적 텍스트 이해 능력 부족

대학에서의 글쓰기는 읽기와 밀접한 관련을 맺고 있다. 학술지, 논문, 전문 서적, 교재 등 전공과 관련된 전문 자료를 읽어내는 것으로 학문적 지식을 습득하여야 한다. 즉 텍스트 자료를 통해 학문적 글에 응용할 수 있는 어휘, 표현, 글의 구성 지식 등도 학습하여야 하며 학문적 텍스트의 문체와 담화 전개 과정도 함께 익혀야 한다. 다시 말해 읽기 자료는 학습자에게 쓰기의 내용 자료인 동시에 쓰기 모델을 제공해 줄 수 있다. 따라서 학술 텍스트 산출 능력은 단순 쓰기 능력만을 키워서 해결될 수 있는 문제가 아니라 학문적 독서 능력도 동반되어야 하는 부분이다. 그러나 중국인 학습자들은 학문적 읽기의 경험이 적고 모르는 학문적 용어들이 많기 때문에 자료를 읽는 데에 많은 시간을 소요하게 된다. 또한 중국인들은 대학원에 들어오면서 학문적 읽기 전략을 학습한 적이 없기 때문에 문헌의 주제 및 핵심 내용을 파악하는 데에 큰 어려움을 느낀다.

그 과목이 "현대문화"였는데, 저에게 한편의 소설을 읽고 독후감을 쓰게 했어요. 저는 이 부분이이 특별히 어려웠어요. 왜냐하면 독후감을 쓰기커녕 그 소설을 읽는 것만으로도 너무 힘들었거든요. <참여자 14>

저는 전공 책을 봐도 무슨 말인지 이해가 안 되는 부분이 많아요. 발제하라고 하니까 너무 어려웠어요. 이것도 중요해보이고 저것도 중요해보이고 어떤 것을 요약할 해야 될지 모르겠어요. 그리고 수업시간에 발표를 할 때 제가 발표 내용을 정확하게 요약해서 친구들에게 보여주고 있는지 의문이에요. <참여자 20>

<참여자 1>, <참여자 20>은 전공 책을 봐도 이해가 안 되는 부분이 많아서 발표문을 작성할 때 어려움을 겪는다고 하였다. 전문적인 내용을 다루고, 학문 목적 용어를 사용하다보니 일반적인 텍스트를 이해할 때보다 학문적 텍스트를 이해할 때 더 많은 어려움을 경험하고 있었다.

한국어 쓰기를 어려워하는 이유는 글을 많이 읽어보지 않아서 그래요. 그래서 쓴 문장이 이상하고 어색해요. 한국어로 된 책을 읽으려면 시간이 많이 필요해요. 그리고 읽고 나서 성취감이 없어요. <참여자 8>

대학원 숙제가 너무 많아요. 저는 일주일에 과제 3개를 내요. 그래서 따로 책을 읽고 한국어를 공부할 시간이 없어요. 한국어 실력이 많이 부족하지만 과제하는 데에 시간을 다 소모했어요. <참여자 15>

저는 전공 책 빼고는 한국어로 된 책을 잘 보지 않아요. 봐도 무슨 말인지 모를 것 같아요. 한국 책이 별로 재미없어요. <참여자 16>

절대적인 독서량의 부족은 학문적 읽기 능력 부족의 원인 중 하나로 꼽을 수 있다. 독서에 투자한 시간과 에너지에 비해 책을 읽고 나서의 성취감이 별로 없기 때문에 책을 읽지 않게 되었다고 하였다. 학습자들은 대학원 과제가 많아 본인의 연구를 위해 따로 독서를 할 절대적인 시간이 부족하다고 답하였다. 한국어 능력의 부족으로 자료 읽기에 투자해야하는 시간이 많아지고, 자료 읽기가 어려울수록 학문적 글쓰

기의 효율이 떨어지는 악순환이 반복되는 사실을 발견할 수 있다.

(3) 쓰기에 대한 불안감

불안(anxiety)이라는 개념은 자아존중, 자아 효능감, 억제, 모험 시도와 복잡하게 얽혀있는 제2언어 습득에서 중요한 역할을 하는 정의적 요인이다. 쓰기 불안은 쓰기에 대한 부정적인 인식과 쓰기에 대한 자신감이 부족을 포함한다.

① 부정적인 쓰기 인식

중국인 학습자들 중에서 일부분 학습자들은 글쓰기에 대한 부정적인 인식을 가지고 있다. 먼저 글쓰기 자체에 대한 부정적인 인식을 가지고 있는 경우, 쓰기에서는 고려해야 되는 사항이 많아서 귀찮다고 대답하였다. 이들은 쓰기 자체를 싫어하고 쓰라고 하면 먼저 거부감부터 든다고 하였다.

쓰기를 하면 많은 것을 생각을 해야 되잖아요. 너무 귀찮아요. 말로 하면 상대방이 바로 반응을 보여요. 제가 하는 말이 맞는지 틀렸는지, 근데 쓰기는 그런 것이 아니잖아요. 잘 쓰는지도 모르겠고 못 쓰는지도 모르겠어요. <참여자 21>

펜을 들고 써야 한다는 생각만 하면 귀찮아요. 중국어 글쓰기도 안 좋아해요. <참여자 22>

또 다른 학습자들은 자신의 모국어 쓰기에는 자신감이 있지만 한국 학생에 비해 한국어 쓰기가 많이 뒤떨어진다고 생각한다. 그리고 말하기와 달리 글을 작성하는 과정에서 즉시 피드백이 없기 때문에 자신이 문장을 정확하게 표현하고 있는지에 대해서 의심이 들며 불안감을 느낀다. 따라서 쓰기에 대한 인식이 더욱더 안 좋아지게 되면서 결국에 쓰기를 부정적으로 생각한다.

② 자신감 부족

많은 참여자들이 자신의 문장이 한국인이 쓴 문장과 거리가 멀다고 하였다. 알고 있는 단어와 문법이 많지 않기 때문에 자신의 문장 수준이 많이 낮다는 판단을 내렸다. 또한 자신이 쓴 문장이 한국인이 쓴 문장과 비교할 때 더욱더 내용이 깊이가 없고 어색한 느낌이 들었다고 하였다.

저는 스스로 진짜 못 쓴다고 생각해요. 제가 표현하고자 하는 뜻을 제대로 표현하지 못해요. 쓴 문장을 한국인이 쓴 문장과 비교할 때 글에 깊이가 없고 많이 어색한 느낌이 들어요. <참여자 9>

주변에서는 괜찮다고 하지만 전 스스로 너무 못 쓴다고 생각해요. 한국인이 쓴 문장을 보고 다시 제가 쓴 문장을 보면 '아..진짜 외국인이 쓴 거 맞구나'라는 생각이 들어요. 한국인에 비해 저는 쓰기가 많이 부족해요. <참여자 13>

제가 쓴 문장이 마음에 들지 않아요. 너무 못 쓰는 것 같아요. 내 문장 수준이 아주 LOW 심지어 한국초등학생보다 못 해요. <참여자 16>

많은 연구 참여자들이 한국어 쓰기에 대해서 자신감이 부족하다는 모습을 보였다. 한국어가 모국어가 아니기 때문에 단어 사용이나 표현에 있어서 외국인이 쓴 문장 같다는 생각이 있다. 또한 정확한 표현들을 몰라서 간단한 문법만으로 자신의 생각을 표현한다는 것에 자신감을 잃었다.

제가 쓴 문장이 잘 썼는지 못 썼는지 알 방도가 없어요. 주변에서 알려주는 사람이 없기 때문에 간단한 문법이지만 틀려도 모르는 경우가 많아요. <참여자 8>

사전에서 대부분의 단어를 찾을 수 있지만 단어 사용이 적절한지 잘 모르겠어요. 틀릴까봐 걱정돼요. <참여자 30>

저는 문장을 쓸 때 제가 사용하는 표현이 정확하고 적절한 표현인지 의심을 많이 해요. 웬지 모르게 제가 쓴 문장이 한국 문장답지 않고 많

이 이상한 것 같은 기분이 들어요. 저는 글쓰기에 자신이 없어요. <참여자 15>

한국어가 모국어가 아니라는 한국어로 작문을 할 때 자신이 쓰고 있는 이 표현이 적절한 표현인지, 자신의 의도를 정확하게 표현하고 있는지, 그리고 만약에 같은 의미인데 한국인이 쓰면 어떻게 쓸 것인지에 대해서 의문이 생긴다. 모르는 표현이 있는 경우에 사전을 활용한다고 하였지만 사전의 의미를 보고도 그것을 정확하게 쓰고 있는지 의심하는 모습을 보였다.

3) 맥락적 조건: 쓰기를 어려워하는 간접적인 원인

맥락적 조건은 어떤 현상에 영향을 미치는 상황이나 문제가 발생하도록 하는 구조적 조건을 의미한다. 즉 현상에 영향을 미치는 외부적인 원인이라 할 수 있다(스트라우스와 코빈, 1998). 본 연구에서 맥락적 조건은 ‘학문 목적 글쓰기 교육 문제’, ‘낮선 학문 문화’, 이라는 범주를 도출하였고 구체적인 내용은 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 맥락적 조건의 구성

패러다임	범주	하위 범주	개념
맥락적 조건	학문 목적 글쓰기 교육 문제	교육 시스템 문제	한국어 쓰기 수업 부족 학문 목적 글쓰기 수업 부족
		교육 내용의 문제	교육 내용이 학습자의 실제 요구와 불일치 비실용적인 쓰기 과제
	낮선 학문 문화	낮선 쓰기 학습 환경	자유로운 학문 문화 스스로 학습하기
		학문적 글쓰기 과제 특성	과중한 쓰기 분량 과중한 읽기 분량

중국 유학생들은 한국어와 쓰기 교육을 제대로 받지 못한 상태에서 한국 대학에 입학하게 된다. 그 결과 쓰기 과제를 할 때 어려움을 겪게 된다. 또한 한중언어의 차이가 많아서 학습자들이 언어적인 어려움을 겪게 된다. 한국의 대학원 문화는 스스로 공부하는 것을 권장하고 동료들의 상호작용이 비교적 적기 때문에 글쓰기를 혼자 해결할 수밖에 없다. 이는 쓰기의 어려움을 더 확대시켰다.

(1) 학문 목적 글쓰기 교육의 문제

최근 한국어 글쓰기에 대한 연구가 많이 이루어지고 있지만 연구 참여자들의 말에 따르면, 실제 교육 현장에서는 글쓰기에 관한 교육을 체계적으로 받을 수 없었다고 하였다. 본 연구에 참여한 대부분의 중국인 유학생들은 한국에 오기 전, 중국 현지에서 한국어 학습을 할 때에는 쓰기의 중요성을 제대로 인식하지 못했다고 말하였으며, 한국의 대학이나 대학원에 진학하고 나서야 한국어 쓰기의 중요성을 실질적으로 깨닫게 되었다고 하였다. 또한, 한국에서의 학교 입학 전에 받은 어떠한 형태의 한국어 교육 기관에서도 체계적인 글쓰기 훈련을 받은 경험이 거의 없다고 하였다. 그나마 글쓰기 교육을 받은 참여자들도 그때 받은 쓰기 교육이 지금의 학문 목적 글쓰기에 전혀 도움이 안 된다고 하였다. 이는 글쓰기 교육을 담당하는 교사들이 학문적 글쓰기에 관한 전문성이 부족하고 그들이 가르치는 내용이 실제 학생들에게 필요한 글쓰기 관련 내용이 아니기 때문이다. 이상의 내용을 바탕으로 ‘교육 시스템의 문제’, ‘교육 내용 문제’라는 하위범주를 추출하였다.

① 교육 시스템의 문제

대학원에 있는 교사들은 대학원 학업을 감당하는 유학생들에게 기본적으로 학업을 하기 위해 갖추어야 할 글쓰기 능력에 대한 기대감이 있다. 그러나 대부분의 참여자들은 학문 목적 한국어 쓰기 수업을 받아본 적이 없고 자신이 학문 목적 글쓰기 능력을 충분히 갖고 있지 않다고 생각한다. 다시 말해 유학생들이 입학 전에 받은 한국어 쓰기 교육으로는 입학 후에 학교 교육과정이 그들에게 요구하는 수준만큼의 글쓰기 능력에 도달하지 못한다는 것이다.

따라서 이러한 내용을 바탕으로 한국어 글쓰기 교육에 대하여 ‘입학 전 한국어 쓰기 수업 부족’과 ‘학문 목적 한국어 쓰기 수업 부족’이라는 개념을 도출하였고, ‘교육

시스템의 문제'라는 하위범주로 통합한 후 '학문 목적 글쓰기 교육 문제'의 범주로 추상화시켰다.

㉠ 입학 전 한국어 쓰기 수업 부족

중국에 있는 대학들의 경우, 한국어를 가르치고 있지만 한국어 쓰기 수업이 아예 개선되지 않은 학교들이 많다. 한국어 쓰기 수업을 개설하는 학교가 있다고 하더라도 쓰기는 문법의 정확성을 확인하는 데에 중심을 기울이고 있고 실제 쓰기 지식이나 쓰기 기술을 가르치지 않는다.

언어교육원에서 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 통합적으로 되어 있어요. 쓰기는 제일 마지막 부분에 있어서 항상 수업 시간이 부족해서 쓰기 부분은 그냥 과제로 남기는 경우가 많아요. <참여자 2>

한국문법, 듣기, 읽기, 통번역, 한국문학 수업이 있었지만 쓰기수업은 따로 없었어요. 따로 작문을 할 기회도 없었구요. <참여자 7>

중국에 있는 대학교에서 한국어 교육을 하는 목적이 훌륭한 통.번역가를 육성하는 데 있어요. 그래서 단어나 통번역의 능력을 더 중요시해요. 실제 한국어로 작문을 할 기회도 별로 없어서 글쓰기 수업이 있긴 있지만 번역 수업과 같아요. <참여자 11>

(중국에 있는) 대학교에서 한국어를 공부할 때 문법을 위한 쓰기가 많았어요. 문장을 쓰기 보다는 문형 연습을 많이 했어요. 그냥 한 문법을 가지고 문장 만들기 숙제 있잖아요. 그런 숙제들이 많았어요. 그리고..음..편지 쓰기와 감상문 쓰기가 있었어요. <참여자 17>

한국어 언어교육원에서도 마찬가지로 쓰기 수업을 따로 개설하기 보다는 통합수업을 통해서 학습자의 전체적인 의사소통을 신장하는 데에 목적을 두고 있기 때문에 쓰기와 관련된 지식을 학습할 시간이 부족하다. 말하기를 연습하는 수업에 비해 쓰기 수업의 비율은 아주 제한적일 뿐더러 작문을 포함한 대부분의 쓰기 활동은 수업의 내용으로 다루어지기 보다는 가벼운 과제 형태로 제시되어 교실 밖에서 이루어진

다. 또한 그나마 행해지고 있는 쓰기 수업이라 하더라도 말하기와 읽기를 강화하기 위한 문법 연습에 그친다. 한국어의 반복적인 유사 문장 구성, 모방적 글쓰기 등 단순한 글쓰기 활동을 주로 하게 된다는 것이다. 또한, 자유로운 글쓰기 활동의 경우에도 다소 일상적이고 가벼운 성격의 글쓰기의 과제가 부과되었기 때문에 학문 목적 텍스트를 구성하는 능력을 배양하기에는 어려운 측면이 있다. 즉, 주장 및 설득을 위한 논리적이고 통일성 있는 글을 완성할 수 있는 체계적인 학습은 거의 부재한다. 참여자들에게 있어, 한국어 문법에 대한 숙달도 뿐만 아니라 다양한 주제와 관련된 어휘를 학습할 기회가 적다. 무엇보다 다양한 장르에 관한 쓰기를 학습할 수 있는 기회가 적다.

⑥ 학문 목적 글쓰기 수업 부족

정다운(2014)은 각 대학원을 대상으로 외국인 대학원생들의 한국어 능력 향상을 위해 제공하는 한국어 교육 기회를 조사하였다. 조사 결과 몇 학교에서만 한국어 쓰기 능력 향상을 위한 쓰기 수업이 개설되어 있음을 확인하였다. 그러나 해당 수업에는 수강 인원이 제한되어 있어 모든 학생들이 쓰기 수업을 받을 수 없었다. 본 연구에 참여한 학습자들도 대학원에 입학한 이후에도 한국어 쓰기를 포함한 한국어 교육을 제대로 받지 못했다고 하였다.

대학원 과정에 따로 글쓰기 수업이 없었어요. 글쓰기 교양 수업이 있었지만 대학원생을 위한 수업이 아니라서 신청하지 못했어요. <학습자 4>

대학원에서 따로 쓰기 수업을 받아본 적이 없어요. 관련된 수업이 없어서 학문목적 글을 쓰기 위해서는 다 하나하나 인터넷에서 찾아보거나 다른 선배들이 한 거를 보고 따라 하거나 또는 논문을 읽으면서 스스로 익혀야만 했습니다. 이 과정은 참 어려웠습니다. 자기가 보는 것이 맞는지 모르니까. 마치 논을 감고 앞으로 가는 느낌인 것 같았어요. <참여자 7>

외국인 대학원생들에게 학문 목적 한국어 쓰기를 체계적으로 교육을 받을 수 있는

기회가 부족하기 때문에 글쓰기 능력을 향상시키려면 개인이 노력할 수밖에 없다. 이처럼 많은 쓰기 지식과 기술을 스스로 배워나가는 과정에서 학습자들은 ‘논을 감고 걷는 느낌’이라는 표현으로 자신의 불안과 학습 과정의 어려움을 표하였다. 따라서 대학원생들에서 학문 목적 쓰기를 포함한 한국어 교육의 필요성을 제시할 수 있다.

② 교육 내용의 문제

한국어 교육에서 글쓰기에 대한 연습과 교육 활동이 일어난다고 하더라도 그것을 전달하는 교육자의 인식이 중요하다. 쓰기 학습의 중요도와 내용을 어떻게 인식하고 있느냐에 따라서 학습 요소가 달라지며 그들이 다루는 교육의 내용이 어떠한가에 대한 분석이 필요하다.

㉠ 교육 내용이 학습자의 실제 요구와 불일치

참여자들은 글쓰기 교육과정의 교육 내용이 학생들의 요구와 일치하지 않음을 답하였다. 이는 수업에 대한 낮은 만족도 이어지며, 교육이 완료된 후에도 쓰기 능력의 향상을 저해하는 요인이 된다. 이것은 학생들의 개별적인 특성을 고려하지 않은 한국어 쓰기 교육이 이루어지기 때문이라고 할 수 있다.

대학교 때 쓰기 수업이 있었는데 쓰기 수업이라고 보기 힘들어요. 쓰기 수업이라기보다 읽고 번역하는 수업과 더 가까워요. 쓰기 교재가 있는데 선생님이 문장을 읽고 학생들이 번역하고 그리고 작문 한 편 써 오라고 하세요. 저는 그 수업에서 뭘 배웠는지 하나도 모르겠어요. <참여자 11>

어휘와 문법을 많이 가르쳐줘요. 한국어 글쓰기 전략과 글의 형식, 관용표현 같은 것을 배우고 싶는데 가르쳐주지 않았어요. '글쓰기 교실'에 참석한 적이 있는데 한번 가고 그 뒤에는 안 갔어요. 가르치는 내용과 제가 배우고 싶은 내용이랑 너무 달라서..우리(학)과는 아주 특이해요. 영어를 한국어로 번역해야 되는데 그 수업은 그냥 숙제를 고쳐주기만 해요. <참여자 22>

한국어 교육에서의 문법 교육은 문형을 익히고 문법 지식을 암기한 후 형태를 바꾸는 반복 연습이 주가 되는 경우가 많다. 이는 시험에 대비한 속성 과정의 학습 형태로 이해할 수 있다. 이러한 이유로 인해 학습자들은 문법의 중요성과 필요성을 인식하고 학습하지만 실질적으로 그것을 다른 영역과 연계하여 활용하는 것에는 어려움을 느낀다. 특히 장르별 쓰기를 할 때에는 어떤 내용을 쓸지, 그 내용을 어떤 방식으로 쓸지에 대해 고민을 많이 한다. 한국어 교육에서 제공되는 쓰기 교육은 내용과 생각을 전달하는 작문뿐만 아니라 장르적 특성에 맞는 글의 구성 방법에 익숙해질 수 있는 기회를 제공해야 한다.

⑥ 비실용적인 쓰기 과제

쓰기 수업에서 쓰기의 기술을 연습해야 되기 때문에 부여된 과제는 실제 쓰기 과제보다 난이도가 낮고 실제 학업을 하는 데 필요한 수준의 글쓰기와는 큰 거리가 있다.

저는 쓰기 수업시간에 배운 내용과 실제 학업을 수행할 때 필요한 것이 별개라고 생각해요. 문장을 잘 쓰려면 제 한국어 실력을 높여야 하는데 선생님이 가르쳐주신 쓰기 전략이 얼마나 유용한지 의심이 돼요.
<참여자 11>

한국어 교육 기관의 쓰기 수업에서 배운 것과 실제 쓰기과제는 달라요. 한국어 교육 기관에서는 감상문을 쓰거나 한 주제에 대해서 자신의 생각을 쓰라고 했는데 대학원 수업에서는 요약문과 발표문을 써야 해요..<참여자 26>

학습자들에게 보다 난이도 있는 과제를 통해 실제 쓰기과제에 대한 대비를 해주어야 한다. 이것이 없으며 학습자들은 대학진학 후 실제 과제의 난이도에 적응하지 못하고 쉽게 자신감을 잃게 될 수 있다.

(2) 낯선 학문 문화

참여자들은 한국 대학에 진학하게 되면서 낯선 한국의 학문 공동체 문화를 경험하게 된다. 이러한 학문적 상황은 이전에 다녔던 한국어 교육기관이나 또한 중국에 있는 대학교에서 공부했던 환경과 큰 차이가 있다. 참여자들은 교사 주도적 교육 방식에 익숙하기 때문에 모든 공부는 스스로 알아서 하는 한국의 학문 문화에서 많이 헤매고 적응하지 못한다는 이야기가 많이 나타났다. 이런 낯선 환경에 적응하는 데에는 많은 시간이 걸리고 이로 인해 학업에 몰입하기 힘들었다고 많은 유학생들이 고백하고 있다. 이러한 문제는 글쓰기를 학습하는 데에도 자연스럽게 동기를 잃고 한국어 능력의 영역 중에서도 가장 어려운 글쓰기를 회피하는 경향이 나타났다. Brown(2007)에 따르면 문화충격으로 인하여 유학생들은 흔히 소외감, 좌절감, 불안, 우울, 정체성의 혼동 등의 스트레스를 경험한다. 이러한 심리적 스트레스는 외국인 유학생의 학습의욕, 동기 및 자아 존재감을 저해하는 요인으로 작용한다고 하였다. 이러한 이유로 범주를 ‘낯선 학문 문화’라는 용어로 명명하여 구분하였다.

① 낯선 쓰기 학습 환경

한국어 교육 기관에서 한국어를 학습하는 학습자들에 비해 한국 대학에서 공부하는 학습자들은 학습 내용뿐만 아니라 처한 학습 환경면에서도 많이 다르다. 한국어 교육기관에서 공부할 때, 언어적 측면에서 교사의 도움이 쉽게 얻을 수 있고 다른 학습자들과 협력적인 쓰기를 할 수 있었다. 하지만 한국 대학이라는 환경에서는 쓰기 과제를 완성하는 데 교사의 조언이나 도움을 받기 힘들고, 쓰기 과정과 결과에 대한 피드백을 제공할 조언자가 부재한 경우가 많다. 이준호(2010)에서도 본 연구와 비슷한 논의로 학문 목적 학습자들이 놓이게 되는 학습 환경을 고려해서 자기주도적 쓰기 능력 향상을 위한 교육이 필요하다고 강조하였다.

이상의 내용을 근거로 하여 ‘자유로운 학문 문화’와 ‘스스로 학습하기’라는 개념을 도출하였고 이를 다시 ‘낯선 쓰기 학습 환경’으로 하위범주를 설정하여 ‘낯선 학문 문화’라는 범주로 추상화시켰다.

㉠ 자유로운 학문 문화

중국에서의 대학교에 비해 한국 대학원의 교육 방식은 모든 것이 학습자의 자율성에 달려있다. 어떤 과목을 선택해야 할지, 무슨 책을 필수적으로 읽어야 될지, 과제는 어떻게 써야 할지, 논문을 어디서 찾아야 하는지 등을 모르기 때문에 어려움을 겪게 된다. 본 연구의 참여자들은 어떤 수업을 선택해야 될지 또 어떤 책을 봐야 될지, 공부하는 어떻게 시작할지에 대해서 많은 고민을 하느라 시간이 걸린다고 하였다.

중국에 있을 때 선생님이 이걸 배워라, 저 책을 읽으라하시면서 공부하는 대략 라인을 잡아 주셔서 선생님의 지시대로 하면 되지만 여기에는 그렇지 않아요. 심지어 교재가 있는 과목도 있는가 하면, 교재 아예 없는 과목도 있어요...(생략) 교재가 없는 과목이면 제일 힘들어요. 학업에 필요한 자료를 다 자기가 알아서 찾아야 돼요. 처음에는 너무 막막했어요. <참여자 10>

학교도 교수님도 학생한테 신경을 안 써요. 어떤 수업을 선택해야 될지도 몰랐고 어떤 책을 읽어야 될지도, 논문을 어떻게 시작해야 할지도 몰랐어요. 그래서 4학기 동안 계속 헤맸어요. 학점도 엉망이에요. 동기 한국인 친구가 한 발표를 들었는데 진짜 잘했거든요. 내용도 깊이 있고 잘 정리한 것 같아요. 같이 대학원에서 공부하고 있는데 저보다 훨씬 더 빨리 많은 지식을 습득된 것 같아요. <참여자 12>

중국에서 대학교를 다닐 때 선택과목이 있긴 했지만 대부분 모든 커리큘럼이 고정되어 있어요. 그 커리큘럼을 따르면 돼요. 한국처럼 수강신청을 할 필요가 없어요. 한국에서는 모든 것을 자기가 알아서 선택해야 돼요. 저한테 관심을 가지고 도와줄 사람이 아예 없었어요...(생략) 혼자 공부를 어떻게 하는지 몰랐어요. <참여자 27>

김대현 외(2007)에서 자유로운 학문 문화에 적응하기 힘들다는 점은 한국인 대학원생들도 마찬가지라고 하였다. 그러지만 한국인에 비해서 중국인 학습자들이 한국어 능력의 부족으로 인해 자기주도적 학습 능력이 많이 떨어져 있다. 대학원에서 같은 공부를 하고 있지만 중국인 학습자들이 수업 이해도가 떨어지고 관련 문서를 찾

은 능력도 떨어진다. 학습자의 능력 한계로 인해 많은 지식을 스스로 학습하지 못해서 창의적인 아이디어를 생성하기 힘들다는 것을 알 수 있다. 그러므로 교사들은 중국인 학습자들에게 더 많은 신경을 써줄 필요가 있다. 따라서 학교는 중국인 학습자들에게 대학원 공부에 가이드라인을 제공해 줄 필요가 있다. 학문적인 환경에 적응하지 못하는 심리적인 불안한 상태는 학습자의 학습 동기 또한 감소시키는 요인이 된다. 자율적으로 학습하는 방식을 모르다보니 다소 학교 커리큘럼에 대해 ‘방임적’이라고 느끼게 되며 교육 시스템에 대해 신뢰를 잃어버리게 된다.

⑥ 스스로 학습하기

참여자들은 한국에 유학을 온 대학원생으로서 학업을 성공적으로 마치기 위해서는 본인의 논문을 성과물로 제출한 필요가 있다. 많은 참여자들이 지도 교수의 적극적인 개입 또는 도움 없이 논문 주제를 선정하고 집필하는 것에 대한 어려움을 표하였다. 논문의 첫 단계부터 완성까지 자력으로 글을 써야하는 상황은 한국어 실력이 완전하지 않은 학생들에게 더욱 과중한 부담으로 작용한다.

제 논문주제 선정에 조금만 도와주시면 지금처럼 이렇게 힘들지 않을 것 같아요. 개요와 이론배경을 이렇게 써도 되는지 진짜 모르겠어요. 인도해주는 사람이 없어서 논문을 쓰는 내내 어둠 속에서 걷는 느낌이었어요. <참여자 16>

공부하는 시간도 자기가 알아서 정해야 되고 과제도 스스로 참고자료를 찾아서 읽고 이해해야 되고 어떤 주제에 대해서 써야 될지도 저 혼자 알아서 해야 하고 그것이 너무나도 힘들어요. 이런 자유적인 학습 환경을 처음에 적응 안 됐어요. <참여자 21>

논문 주제 선정부터 집필하는 과정 모두 거의 제가 혼자 다 했어요. 가끔 일주일에 교수님과 한번 미팅하는 시간이 있지만 보통 교수님이 저한테 질문만 던져주시고 앞으로 나아갈 수 있는 방법을 알려주지 않아요. 저한테 피드백도 해주시고 쓰는 방법도 알려주셨으면 좋겠어요. <참여자 24>

연구 참여자들은 글을 쓰는 과정에서 그리고 글을 완성한 후에도 구체적인 피드백을 받는 것이 어렵다고 하였다. 논문을 작성할 때에 누군가의 안내나 도움 없이 홀로 행하는 것이 ‘어둠 속에서 걷는 느낌’이었다고 표현하기도 하였다<참여자 16>. 자신이 글을 잘 쓰고 있는지에 대한 확신이 없을 때 이러한 불안이 지속되며, 정의적인 불안은 학업을 방해하는 요인이 되기도 한다. 논문 작성은 단기간의 작업이 아닌, 학생들의 노력이 집약된 장기간의 성과이다. 논문 주제를 선정하고 논문을 집필하는 과정에서 학습자들은 고립되어 글을 쓰는 상황을 벗어나길 원하며 교사나 선배의 피드백과 도움을 받을 수 있는 학업 환경을 절대적으로 필요로 한다.

② 학문 목적 글쓰기 과제 특성

보통 대학원 학위 과정에서 요구하는 과제의 분량은 일상적인 글쓰기와는 수준이 다르다. <참여자19>의 경우 일주일에 두 번씩 과제를 제출해야 되고 리포트 한 개당 15페이지 정도 써야 한다고 하였다. 그리고 학습자2의 경우는 여러 과목에서 과제를 제출하는 것이 동시에 물리는 시기에는 일주일 내내 과제만 하는 데에 시간을 보낸다. 또한 주어지는 보고서나 기말 리포트 등 쓰기 과제는 전공과목에서 배운 지식 외에 쓰기 주제와 관련된 많은 자료들을 참고해야 한다. 자료의 양이 학술지 논문이나 학위 논문 몇 편이나 포함할 수 있다. 또한 읽기 자료들을 이해함을 바탕으로 자신만의 관점을 제시하여 읽기 자료들을 통합시켜야 하는 사고력까지 필요로 한다. <참여자4>, <참여자14>는 쓰기를 위한 준비단계에서 읽기 자료를 이해하는 것 때문에 쓰기 활동을 어려워했다.

이를 통하여 ‘과중한 쓰기 분량’, ‘과중한 읽기 분량’ 라는 개념을 도출하였고 ‘학문적 글쓰기 과제 특성’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘학문적 글쓰기 과제 특성’의 범주로 추상화시켰다.

㉠ 과중한 쓰기 분량

학문 목적 글쓰기는 일반적인 글쓰기와는 분량 수준에서 차이가 매우 크다. 참여자들이 한국어 쓰기 수업에서 800자 정도의 작문으로 반복 연습을 하는 것과는 달리 실제적인 과제 작성 과정에서는 A4용지 여러 페이지의 글을 써야하는 경우가 많다.

학점 때문에 한 학기에 과목 4개를 선택했어요. 여러 과목이라서 숙제가 여러 개 있어요. 숙제하는 시간이 너무 촉박해요. 학기 중에 너무 힘들어요. <참여자 2>

우리학과 숙제는 정말 어려워요. 보통 리포트 쓰면 15페이지 이상을 써야 돼요. 처음에는 한국인 친구한테 봐달라고 했는데 그거도 한 두 번이지.. 분량이 너무 많아서 부탁하기 힘들었어요. 그리고 보통 일주일에 숙제 2번을 내주시는데 시간이 없어서 완성하지 못하겠어요. <참여자 19>

유학생들은 학문적 쓰기 자체에 익숙하지 않은 것에 더하여 써야 하는 글의 길이가 매우 길다보니 더욱 어려움을 느낀다. 우여곡절 끝에 스스로 쓰는 것을 완성한다고 하더라도 피드백을 받기가 쉽지 않다. 이렇게 긴 분량으로 완성한 과제를 선택한 한국인 지인에게 수정 및 보완이 쉽지 않은 일이기 때문에 유학생들의 고충이 더욱 커지는 것이다. 즉, 외국인 학습자들의 글쓰기 수준을 고려하지 않은 난이도가 높은 보고서나 과제와 거기에서 요구하는 분량 때문에 유학생들은 학문 목적 쓰기를 더욱 기피하고 기피하면 할수록 글쓰기 연습은 안 되는 악순환이 반복되는 것이다.

⑤ 과중한 읽기 분량

학문 목적 글쓰기는 자신이 알고 있는 지식만으로 나열하는 것이 아니라 문헌 읽기를 통해서 이루어진다. 그러나 유학생들에게는 글쓰기 못지않게 읽기자료를 해석하고 이해하는 것에서부터 상당한 어려움을 겪는다.

교수님이 보통 참고 문헌 4-5개 정도 주시고 그리고 교재도 있어요. 이것들을 읽는 데 시간이 너무 많이 걸려요. 그리고 그 중에서 한국어로 된 문서도 있고 영어로 된 문서도 있어요. 양도 많고 내용도 많이 어려워요. <참여자 4>

저는 논문을 쓰면서 선행 연구들을 많이 읽었어요. 많이 읽고 정리해야 제 논문을 쓸 수 있어요. <참여자 14>

글쓰기를 잘하려면 참고문헌을 많이 읽어야 한다는 것을 인식하고 있지만 제공되는 자료의 분량이 많을 뿐만 아니라 영어로 된 자료들도 많기 때문에 이해하는 데 장시간이 걸린다.

4) 작용/상호작용: 어려움을 극복하기 위한 전략

작용/상호작용 전략은 중심 현상을 맥락적 조건과 특정한 조건하에서 다루고 조절하며 반응하는 행위이다. 즉, 연구 참여자들이 중심 현상에 대처하거나 다루기 위해 취한 의도적인 다양한 행위 또는 전략을 말한다. 본 연구에서는 중국인 대학원생들이 주로 사용하는 전략이 ‘자기주도적 학습’, ‘모국어의 힘을 빌리기’ ‘외부 도움 찾기’ 및 ‘정서 조절하기’가 있다. 학습자들은 자기주도적 학습을 통해서 한국어 실력을 보강하고 전공지식을 축적하여 연습으로 글쓰기 능력을 키워나간다. 또한 글쓰기의 언어적 문제를 해결하기 위하여 중국어를 적극적으로 활용되고 있다. 그 외에 공동체 구성원에게 피드백을 요청하거나 글쓰기 교육 기관을 통해서 글쓰기 능력을 향상시킨다. 그리고 동시에 학습자들이 불안감 감정을 다스리고 자기와 다른 사람의 격려를 통해서 효능감을 높여서 적극적으로 쓰기 활동을 수행한다. 작용/상호작용 전략의 구성은 <표 III-5>와 같다.

(1) 자기주도적 학습

놀스(Knowles, 1975)에 따르면 자기주도적 학습이란 학습자가 스스로 학습 활동을 수행하는 것을 의미한다. 여기에 말한 학습 활동은 학습을 계획하고, 학습 목표를 설정하여 그 목표를 달성하기 위해서 노력하고 학습 과정을 평가하는 활동을 포함한다. 본 연구에서의 자기주도적 학습은 학습자들이 교사의 지도 없이 스스로 학습을 주도해 나가는 것을 말한다. 혼자 공부할 수밖에 없는 상황에 처한 학습자들이 적극적으로 자기주도적 학습을 통해서 학문적 글쓰기를 학습한다. 언어적 문제로 인해 쓰기에 어려움이 있기 때문에 학습자들은 ‘어휘’, ‘문법’ 등 한국어 실력을 향상시키는데 많은 노력을 기울인다고 하였다. 또한 참여자들은 모범 글을 보고 연습을 함으로써 쓰기 능력을 향상시킨다고 하였다. 쓸 거리가 없다는 것은 쓰기의 가장 큰 걸림돌이라고 할 수 있는데, 이를 해결하기 위해서 학습자들은 독서량을 늘리고 참고 자료

탐색하는 방법을 통해서 배경지식을 축적을 했다고 하였다. 이런 내용을 바탕으로 ‘한국어 실력 보강’, ‘학습으로 표현 능력 키우기’, ‘배경지식 축적’, ‘피드백 수용’ 이라는 하위 범주를 도출하였다.

<표 III-5> 작용/ 상호작용 전략의 구성

패러다임	범주	하위범주	개념
작용/상호 작용 전략	자기주도 적 학습	한국어 실력 보강	관용표현 암기 및 활용 미디어를 통한 한국어 학습
		연습으로 표현 능력 키우기	쓰기 연습과 수정 모방학습
		배경지식 축적	참고자료 수집 통로 확대 독서량 늘리기
		피드백 수용	고쳐 쓰기 같은 실수를 반복하지 않기
	모국어의 힘을 빌리기	모국어로 내용 생성	중국어로 쓰인 자료를 활용 번역하기
		모국어로 논리 점검	중국어로 계획하기 중국어로 논리점검
	외부 도움 찾기	공동체 구성원에게 도움 요청	교수님, 선배님의 도움 한국인 친구의 도움
		글쓰기 교육 기관 활용	글쓰기 교육 센터 수업 수강 논문 연구방법론 수강
		인터넷 활용	맞춤법 검색기 활용 온라인 사전 사용
	정서 조절하기	감정 다스리기	인내심을 가지기 불안감을 낮추기
		자기 효능감 높이기	자기 격려 제삼자의 격려

① 한국어 실력 보강

참여자들은 글을 쓰기 위해서 관련 내용 지식, 장르, 표현 지식에 대해서 나름대로 노력하며 부족한 한국어 실력을 채워나가고 있다. 김정숙(2000)은 일반적인 글과는 달리 학문 목적 글쓰기에서는 전문적인 어휘가 사용된다고 강조하였다. 학문 목적 텍스트에서는 담화 표지가 자주 사용되고 문체와 어휘, 형태 등 일반적인 문어나 구어 담화에 비해 보다 격식적인 성격을 띠는 특성이 있다. 이에 따라 학습자들이 학문 목적 글쓰기를 학습할 때 언어적인 면에서 많은 어려움을 겪고 있다. 이런 어려움을 해결하기 위해서는 학습자들이 학문적 글에서 자주 사용하는 관용 표현들을 외우고 자신의 문장에 적극적으로 활용한다고 대답하였다. 또한 학문 목적 글을 쓰려면 무엇보다 학문적인 용어들을 알아야 되기 때문에 학문적 용어를 중국어 사이트에서 찾아보는 방법으로 학습한다고 하였다. 그 외에 다양한 매체를 통해서 한국어 어휘와 문법을 보강하고 있다고 하였다.

이런 내용들을 바탕으로 ‘관용 표현 암기 및 활용’, ‘다양한 매체를 이용하여 한국어 학습’이라는 개념을 도출하였고 이를 한국어 실력 보강이라는 하위 범주로 통합한 후에 ‘자기주도적 학습’이라는 범주로 추상화시켰다.

㉠ 관용 표현 암기 및 활용

참여자들이 학문 목적 한국어 쓰기의 형식과 표현을 익히는 방법 중 하나는 참고 문헌에서 사용했던 관용 표현들을 외우고 자신의 문장에 적극적으로 활용하는 것이다. 반드시 원하는 표현들을 떠올리는데 성공하는 것은 아니지만 이렇게 외웠던 관용표현들을 적극적으로 활용하는 시도를 통해서 완전히 체득되지 않은 언어를 점차 몸에 익혀나갈 수 있다는 점에서 유의미하다고 할 수 있다.

영어를 공부할 때도 관용 표현들을 많이 외웠어요. 머릿속에 저장된 내용이 있어야 쓸 때 더 편한 것 같아요. <참여자 19>

저는 다른 사람의 논문을 많이 봐요. 그리고 좋은 표현이 있으면 노트에 정리하고 최대한 외워서 제 문장에 활용해요. 예를 들어 "어떤

면에서 의미가 지니고 있지만 ..어떤 데에서 한계가 있다"."결국에 대한 기존의 연구들은 다음과 같은 점에서 한계를 지니며 이것은 곧 본 연구의 문제 제기로 연결된다" 등 학문적인 글에서 자주 하는 표현들이 있잖아요. 어려운 말이 아니지만 저 혼자서 절대 생각 낼 수가 없어요. 그래서 자주 쓰는 표현들을 외워서 써요. 글쓰기 수업 시간에 교수님께서 이런 것들을 정리를 해주실 수 있다면 얼마나 좋을 까요. <참여자 22>

학문 목적 글에서 자주 사용하는 표현들이 보면 무슨 뜻인지 알고 있지만 막상 자기가 쓰고자 할 때는 생각이 잘 안 나는 경우가 많다고 하였다. 이런 표현들을 외우고 미리 머릿속에 저장해 놓으면 글을 쓸 때 표현을 따로 생각하지 않아도 저절로 떠오르기 때문에 쓰기가 많이 수월해진다고 하였다. 그리고 참여자들이 영어를 학습할 때 관용 표현을 외우고 활용하는 방법을 한국어 작문 학습에도 사용하고 있는 것을 볼 수 있다. 어떤 글쓰기 수업을 받고 싶으냐는 질문에 <참여자 22>는 이런 관용 표현들을 혼자 찾고 정리하는 것이 어려워서 글쓰기 수업에서 교사가 대신 정리해 주면 좋겠다는 욕구를 표출하였다. 이는 또한 학문 목적 글쓰기를 교육할 때 텍스트의 장르적 특징과 정형화된 표현을 교육해야 할 필요가 있음을 보여주고 있다.

⑥ 미디어를 통한 한국어 학습

정보가 폭발적으로 증가하고, 지식이 급속도로 확장되는 정보사회에서 멀티미디어 학습은 중요한 교육방법 중 하나라고 볼 수 있다. 다수의 학습자를 대상으로 한 교수 학습에서 각 학습자마다의 개별적인 특성과 수준별 차이를 고려하기 어려운 것에 반해, 미디어는 학습자들로 하여금 스스로 필요한 정보를 검색하고 수집하며 시청하는 과정에서 새로운 지식을 얻을 수 있게 한다. 다양한 저작물 콘텐츠는 어휘, 문법 뿐만 아니라 속담, 신조어 및 한국문화까지 섭렵할 수 있어 학습자들에게 보다 풍부한 내용을 제공할 수 있다.

한국 드라마와 영화를 많이 보고, 한국 음악을 자주 듣는 등 다양한 매체로 한국어를 공부해요. 계속 한국어 환경 속에 있어야 작문을 할 때도 자연스러운 한국어가 나와요. 계속 중국인 친구들과 말을 하면 한국어를 까먹기 십상이에요. <참여자 19>

미디어 저작물을 시청하는 것을 통하여 한국어 글쓰기 능력이 향상되었다는 응답이 나타났다. 참여자들은 미디어를 시청하는 과정에서 듣기, 읽기, 이해 등 여러모로 한국어 언어학습에 도움을 받았다고 하였다. 이는 전반적으로 한국어 글쓰기 능력을 향상하는데 도움이 된다고 하였다.

② 연습으로 표현 능력 키우기

학습자들은 학문 목적 글쓰기의 중요성을 인식하고 있으나 학문 목적 글의 장르적 형식을 알지 못해서 어려움을 겪었다. 이런 문제점을 보완하기 위해서 학습자들이 선행연구나 다른 사람의 발표문을 참고하고 모방했다고 대답하였다. 모방을 통해서 글의 형식에 익숙해지고 구조를 배우게 되는 것이다. 그리고 쓸거리가 생겼다고 하였다. 글을 쓰고 나서 문법 오류를 수정하고 문맥을 매끄럽게 만들기 위해서 노력한다.

㉠ 쓰기 연습과 수정

참여자들은 글쓰기 능력을 키우는 또 다른 방법으로 쓰기 연습을 말하였다. 무작정 쓰는 것이 아니라 쓰고 나서 피드백을 받고 열심히 수정하는 과정을 거친다고 하였다.

자주 써야 돼요. 언어는 쓰지 않으면 까먹어요. 쓰기도 마찬가지예요. 자주 쓰고 고치고 또 쓰고 고쳐야 잘 쓸 수 있어요. ..(생략). 저는 일주일에 꼭 짧게라도 한 편의 글을 써요. 그리고 가능하면 읽기를 쓸 때도 한국어로 써요. <참여자 2>

저는 쓰기 연습을 많이 해요. 쓰고 수정하고 다시 쓰고 또 수정하고 그래요. 글을 자주 써야 단어와 문법이 잘 떠오르고 순조롭게 잘 써져요. 만약에 평소에 글쓰기를 잘 안하면 글을 쓸 때 순조롭지 않아요. <참여자 3>

이런 연습과 수정 과정이 글을 쓸 때 단어들을 잘 생각해 내고 더 순조롭게 글을 써 내려가는 데 도움을 준다고 하였다. 따라서 학문 목적 글쓰기 교육에서도 학습자들에게 글쓰기 연습 기회와 피드백을 제공해 줄 필요가 있다.

⑥ 모방학습

‘모방학습’이란 개념은 반두라(A. Bandura) 사회학습 이론의 핵심적 용어인데 즉 시행착오 학습만으로 일상 속에서 나타나는 모든 학습을 설명할 수 없다고 보고, 다른 사람의 행동을 관찰함으로써 새로운 행동을 학습하는 것이다. 학습자가 모방상대의 사고, 태도, 행동을 모방하거나 순응하여 자기행동으로 나타내는 것이다. 상징적 모델로는 언어 혹은 문자로 된 기존 교육자료, 그림, 정신적 심상, 책이나 다른 사람의 문장 내용 등이 있다.

제 생각에 글을 잘 쓰는 유일한 방법은 다른 사람이 쓴 글을 참고하는 거예요. 다른 사람이 쓴 문장을 보고 어떤 형식으로 썼는지, 어떤 내용이 들어갔는지를 눈여겨봐요. <참여자 6>

대학원에 들어왔을 때 보고서나 리포트를 어떻게 써야 될지 막막했어요. 그래서 학술논문을 많이 읽었어요. 읽으면서 학문적인 표현들을 많이 알게 되었어요. <참여자 12>

선행연구들을 많이 참고했어요. 예를 들어, 서론 부분에 무슨 내용을 들어가야 될지, 중간에 무엇을 써야 될지, 결론 부분에 어떻게 결론을 내릴지를 배우게 돼요. <참여자 16>>

참여자들은 학문 목적 글쓰기의 방법, 특징과 구성 형식을 잘 모르는 상태에서 완성도 높은 글을 창작하기에는 어렵기 마련이다. 어떻게 문장을 시작하고, 신빙성 높은 문헌으로 뒷받침을 하고, 논리적으로 전개해야 할지에 대한 지식이 부족하기 때문이다. 참가자들은 다른 사람의 글을 보고 비슷한 틀로 모방을 하면서 글의 장르적 특징과 표현들을 배우게 되었다고 하였다.

③ 배경지식 축적

참여자들은 배경지식 부족으로 인해 쓰기 주제를 생각해 내지 못하거나 글의 내용이 비약하다는 비판을 받아 글쓰기가 어려웠다고 하였다. 학습자들은 스스로 ‘참고 자료 수집 통로 확대’, ‘독서량 늘리기’를 통해서 배경지식을 축적한다.

㉠ 참고 자료수집 통로 확대

인터뷰를 통해 참여자의 상호텍스트 지식이 부족한 것으로 나타났는데, 학습자들은 한국어 능력부족으로 인해 한국어로 된 참고자료를 선정하기가 쉽지 않다고 하였다. 따라서 참여자들은 여러 사이트에서 더 다양한 자료를 수집하려고 하였다.

도서관에 가서 책도 찾아보고 구글이나 학술 정보 사이트에도 들어가서 여러 문헌을 찾아봐요. 한국어로 된 자료뿐만 아니라 영어와 중국어로 된 자료도 찾아요. 중국어로 된 자료들을 읽고 이해하기 쉬워요. 영어 자료는 보통 제가 필요로 하는 개념이나 연구 결과가 많아요.
<참여자 1>

리스나 구글, 학교도서관, 유명한 저널, 중국 사이트 등에서 자료를 찾아보고 참고해요. <참여자 9>

참여자들은 학술 논문 사이트, 도서관, 구글, 중국 사이트 등 다양한 통로를 이용해서 참고 자료를 확보하고 있다. 한국어로 된 자료뿐만 아니라 영어와 중국어로 된 자료도 찾고 읽으면서 지식을 확보하는 노력을 하고 있다.

㉡ 독서량 늘리기

일반적으로 외국어 읽기는 외국어 쓰기에 영향을 미친다고 한다. 크레센(Krashen, 1981)은 다독이 쓰기 능력을 향상시킨다고 제시하였다. 읽기를 통해서 글의 장르적 특징과 내용적인 지식을 학습할 수 있다. 참여자들은 쓰기 능력을 향상시키기 위해서 많은 문서를 읽는 전략을 사용한다고 하였다.

많이 읽어야 돼요. 다른 사람의 문장을 많이 봐야 돼요. 그냥 보는 것이 아니라 좋은 문장이나 좋은 표현이 있으면 그걸 정리하고 '독서 감상'을 쓰는 것이 중요해요. 저는 습관이 있는데 바로 한국인이 쓴 문장을 찾아, 문장의 표현들을 많이 참고해요. 예를 들어, “아시다시피, 보시다시피,..하고자 한다..하는 데에 목적을 둔다”와 같은 문장을 따로 정리해 두었다가 나중에 작문을 할 때 꼭 활용해요. <참여자 14>

참여자들도 글을 잘 쓰려면 관련 문서를 많이 봐야 된다고 생각한다. 그리고 이런 생각을 실천으로 옮기고 다른 사람이 쓴 문장을 많이 본다고 하였다. 다른 사람의 문장을 볼 때 내용과 형식 그리고 표현까지 보고 학습을 한다고 하였다. 따라서 학문 목적 글쓰기 교육 현장에서도 학습자들에게 다양한 텍스트를 제공하고 텍스트로 얻은 지식과 표현 방법을 활용할 수 있도록 연습하는 기회를 제공해줄 필요가 있다.

④ 피드백 수용

쓰기 과정에서 피드백은 교육적으로 매우 중요한 중재 활동이라고 할 수 있다. 우선, 학습자가 스스로의 쓰기에 대한 수준을 인식하게 한다. 또한 교사, 동료, 자신의 사회적 상호작용의 결과를 내재화하는 기회를 제공한다. 쓰기 교육의 피드백 과정에 대한 선행연구들에서는 내용 대 형식, 명시적 대 암시적, 직접적 대 간접적, 동료 제공 대 교사 제공, 교사 대 자기 등과 같이 방식의 차이를 기준으로 하여 교육적 효과에 대해 논의하였다. 이는 교사가 제공하는 피드백이 학습자에게 어떤 방식으로든 교육적으로 효용성을 가지고 있음을 전제하는 것이다. 그러나 피드백이 학습자의 중간언어 발달로 이어지기 위해서는 피드백을 내재화하는 과정이 요구된다. 피드백의 내재화가 성공적으로 일어나면 학습자는 자신이 수정해야 할 사항에 대해 확실하게 인지하게 되고 같은 실수를 반복하지 않게 된다.

㉠ 고쳐 쓰기

고쳐 쓰기 과정은 피드백을 받은 참여자들이 그것을 자신의 글에 반영하는 과정이다. 참여자들은 피드백에 대해 긍정적인 수용 태도를 보여주었으며, 이를 바탕으로

자신의 글을 수정한다고 하였다. 또한 완성도 높은 글을 작성하기 위해서는 고쳐 쓰기 과정이 필수적임을 인지하고 있었다.

한국인 친구한테 문장 수정을 부탁할 때 제 원문에서 직접적으로 수정하지 말고 메모를 달아달라고 요청을 해요. 그래야 제가 그 피드백을 반응하여 제 글을 고쳐 쓸 수 있어요. <참여자 3>

참여자들은 주변의 한국인 친구, 또는 본인 스스로 완성된 글을 검토하는 방식을 사용하였다. 고쳐 쓰기 과정은 문법적인 실수뿐만 아니라 글의 흐름에 대한 어색함 등 다양한 측면에서 자신의 글을 살펴볼 기회를 제공하기 때문에 학습자의 전반적인 글쓰기 실력이 향상할 수 있는 과정이라고 볼 수 있다.

⑥ 같은 실수를 반복하지 않기

제2언어 학습 과정에서 같은 오류를 반복적으로 발생하는 경우가 많다. 이런 것을 피하기 위해서 참여자들은 피드백을 바탕으로 글을 수정할 뿐만 아니라 오류들을 정리하고 다음에 같은 실수를 반복하지 않도록 노력한다.

저는 다른 사람이 고쳐준 것을 다시 봐요. 왜 그렇게 고쳐줬는지에 대해서 생각해요. 좋은 관용표현이 있으면 외우고 다음에 문장 쓸 때 활용할 수 있도록. <참여자 4>

저는 숙제나 보고서를 쓸 때 틀린 문장 정리를 착실하게 해요. 다른 사람이 고쳐준 틀린 문장을 노트에 적어놔요. 무엇이 틀렸는지, 왜 틀렸는지, 더 좋은 표현이 없는지를 생각해요. 다음에 같은 실수를 안 하려고요. <참여자 28>

피드백을 받고 나서 그냥 지나치는 것보다 피드백을 꼼꼼히 읽어보면서 자기가 틀린 부분을 노트에다가 잘 정리하고 왜 틀렸는지를 반성하여 다음에 틀리지 않도록 노력하는 모습을 보인다.

(2) 모국어의 힘을 빌리기

학습자들이 한국어 능력의 부족으로 인해 글을 쓸 때 어려움을 겪었다고 하였다. 이를 해결하기 위해서 모국어 즉 중국어의 힘을 적극적으로 활용하고 있는 것을 확인하였다.

① 모국어로 내용 생성

내용이 생각 안 날 때 중국어로 생각한다고 하였다. 그리고 중국어로 된 자료를 활용해서 쓸거리를 찾거나 일단 중국어로 글을 완성한 다음에 한국어로 번역하는 전략을 사용하고 있다는 것을 확인하였다. 인터뷰 내용을 바탕으로 ‘중국어로 쓰인 자료를 활용’, ‘번역하기’라는 개념을 도출하였고 이를 ‘모국어로 내용 생성’이라는 하위 범주로 통합하였고 ‘모국어의 힘을 빌리기’라는 범주로 추상화하였다.

② 중국어로 쓰인 자료를 활용

학문 목적 글쓰기를 포함한 다양한 글쓰기 과정에서는 학습자의 생각만이 아니라 책이나 논문 등에서 인용한 여러 자료들을 효과적으로 정리하는 것이 요구된다. 참여자들은 부족한 한국어 능력으로 인해 한국어로 된 자료를 보고 이해하는 것에 어려움을 느낀다. 따라서 더 풍부한 정보를 얻기 위해서는 일반적으로 중국어로 된 참고자료들을 찾아서 활용하는 경우가 많다.

중국 사이트에서 자료를 많이 찾아요. 그것을 보고 이해하는 게 더 편해요. 그리고 중국어로 된 자료를 참고하면 한국 학생들과 차별화될 수 있어요. <참여자 5>

뭘 써야 될지 모를 때 중국어로 된 자료들을 찾아 읽고 거기서 아이디어를 많이 얻어요. <참여자 9>

참여자들은 한국어로 된 자료보다 중국어로 된 자료에 대한 접근이 더 쉽다고 언급하였다. 특히 한국인 학생들이 이용하는 자료와는 다른 출처의 자료를 참고하는

것이 차별화를 가져올 수 있다고 하였다. 그러나 이러한 자료를 활용함에 있어서 그것을 적절한 한국어 표현으로 다시 정리하는 것은 학습자에게 어려움이 될 수 있다.

⑥ 번역하기

외국어를 사용할 때 모국어를 목표어로 번역하여 사용하는 것은 자주 있는 일이다. 실제 학습자들도 쓰기를 할 때 사용하고 싶은 어휘나 표현을 먼저 중국어로 산출한 후 이를 목표어로 변화하고자 하는 모습을 보인다.

저는 먼저 중국어로 글을 쓴 뒤 한국어로 번역해요. 왜냐하면 한국어로 바로 쓰면 논리가 안 맞는 경우가 많기 때문이에요. 반면, 중국어로 먼저 쓰면 내용도 풍부하고 논리가 있기 때문에 먼저 중국어로 써요. <참여자 14>

한국어로 생각나면 바로 한국어로 쓰고 안 그러면 일단 중국어로 쓴 다음에 그것을 한국어로 번역해요. <참여자 29>

흔히 번역하기 전략은 외국어를 배우고 사용하는데 방해 요소로 작용한다고 생각하는 경우가 많다. 번역된 언어가 목표어에서 자연스럽지 않을 수도 있기 때문이다. 그러나 손혜진(2012)은 단순히 모국어와 목표어를 일대일로 대조하여 번역하는 것이 아니라 자신이 쓰고자 하는 바가 무엇인지를 더욱 분명히 하기 위해서도 번역하기가 사용될 수 있다고 주장하였다. 실제 참여자들은 쓸 내용이 생각 안 날 때 또는 쓰다가 생각의 흐름이 자주 끊기는 경우에 번역하기 전략을 많이 사용한다고 하였다. 중국어로 먼저 쓴 다음에 한국어로 번역을 하는 것이다. 중국어로 먼저 작성하면 쓸 내용이 풍성해지고 더 논리적으로 글을 쓸 수 있다. 이에 글쓰기를 교육할 때도 번역하기 전략을 아예 억제하기 보다는 모국어로 쓸 내용을 정리하는 단계에서 적절히 모국어의 도움을 받는 것도 하나의 방법이다.

② 모국어로 논리 점검

글은 생각의 표현이다. 보통 외국어로 글을 작성할 때 언어의 한계로 인해서 비논

리적이고 비약한 글을 작성하기 쉽다. 이런 문제를 해결하기 위해서 참여자들은 적극적으로 모국어를 활용한다. 학생들은 중국어로 개요를 짜거나 다 쓰고 나서 중국어로 글의 논리를 점검하는 전략을 활용한다고 대답하였다.

㉑ 중국어로 계획하기

참여자는 먼저 중국어로 개요를 작성하는 방법으로 글의 논리를 점검한다고 하였다. 모국어 쓰기의 경우에 쓰던 중 자신의 글이 잘못된 방향으로 가고 있다는 사실을 뒤늦게 깨달은 후에도 방향을 수정하는 것이 가능하지만, 한국어 쓰기의 경우 이것이 어렵기 때문이다. 그래서 먼저 중국어로 논리적으로 개요를 작성하고 이에 따라 글을 쓰면 잘못된 방향으로 가는 것을 방지할 수 있다.

매날 한국어로 수업을 듣고 한국 책을 보니까 머릿속에 한국어밖에 없어서 중국어로 개요를 먼저 작성하지 않고 저는 그냥 바로 한국어로 글을 써요. <참여자 1>

저는 중국어로 계획을 세워요. 한국어로 계획을 잡으려고 할 때에는 생각이 잘 안 나요. 또 표현 방법이나 단어를 생각할 때 많은 시간이 필요해요. <참여자 11>

한국어로 바로 글을 작성하면 표현과 문법으로 인해 원활하게 글을 쓰기 못하고 내용들이 생각나지 않거나 글의 논리가 맞지 않은 경우가 발생할 수 있다. 이는 한국어 쓰기가 익숙하지 않은 참여자에 있는 현상이다. 한국어 사용이 익숙했던 참여자는 오히려 중국어로 개요를 먼저 작성하기 보다는 바로 한국어로 쓰는 것을 더 선호한다고 하였다.

㉒ 중국어로 논리 점검하기

중국어는 중국인 학습자의 모국어이다. 모국어(母語)란 사람이 태어나서부터 처음 습득하여 익힌 언어를 말한다. 모국어에 대한 친숙감은 어휘, 문법적인 차원을 떠나서 심지어 글의 내용에 대한 이해와 사고하는 방식에도 영향을 일으킨다. 학습자에

대해서 외국어보다 모어로 글의 구성을 이해하고 내용을 사고하면서 글을 쓰는 것을 훨씬 수월해하는 것이다.

한국어로 글을 쓰다가 가끔 제가 무슨 말을 쓰고 있는지조차 모를 경우가 있어요. 그때는 보통 중국어로 글을 다시 읽어보고 논리적으로 잘 맞는지 확인해요. <참여자 5>

한국어로 문장을 다 쓰고 나서 머릿속으로 중국어로 번역하고 내 논리를 점검해요. 왜냐하면 한국어로 쓰면 쓰다가 논리성이 떨어져요. 예를 들어, 접속사를 잘못 사용하는 경우가 있어요. <참여자 19>

물론 지속적으로 모어의 사고방식을 가지고 외국어 글을 쓰게 되면 문장의 흐름이 어색할 수밖에 없다. 그러나 초보자의 경우에는 외국어로 작성된 글을 완성하고 나서 모어로 돌려 문장의 구성과 논리성에 대해서 다시 한 번 점검하는 것은 외국어 글쓰기에 현저한 도움이 되는 것으로 나타났다. 사용하는 언어는 다를 수 있지만 학문적 글쓰기의 구성과 논리에 대한 요구는 비슷하기 때문이다.

(3) 외부 도움 찾기

학습자들은 자신의 한국어 능력 부족을 인지하고 외부 도움을 요청하는 전략을 통해서 자신의 부족함을 보완한다고 대답하였다. 한국어 교육기관에서 학습할 때는 굳이 물어보지 않아도 교사들한테서 어느 정도의 피드백을 받을 수 있었지만, 대학원의 상황에서는 본인의 필요에 따라 적극적으로 다른 사람의 도움을 요청해야 한다. 보통 교수님이나 선배 또는 한국인 친구한테 도움을 요청하거나, 글쓰기 교육 기관을 이용하거나 인터넷을 활용해서 글을 쓴다고 하였다.

① 공동체 구성원에게 도움 요청

학습자들은 제일 가까운 교수님이나 선배한테 물어보긴 하지만 교수님이나 선배와의 거리감으로 인해 쉽게 말을 건네지 못하는 경우가 많다고 하였다. 이때는 보통 제일 친한 한국인 친구한테 물어본다고 하였다.

㉓ 교수님, 선배의 도움

논문의 주제나 방향에 관한 문제는 교수님 또는 선배한테 도움을 요청한다. 일반 친구와 비해 교수님이나 선배들은 더 전문적인 코멘트를 줄 수 있기 때문이다.

논문 쓰면서 지도교수님한테서 도움을 많이 받았어요. 어떤 이론을 추가할지 알려주시고 코멘트를 많이 해주셨어요. 덕분에 졸업을 가능해요. <참여자 28>

저는 선배한테 제 논문을 봐달라고 해요. 우리학과에서는 졸업을 하기 전에 선배가 후배의 논문을 봐주는 것이 전통이에요. 처음엔 우리학과에 이런 전통이 있는 줄 몰랐어요. 선배한테 논문을 봐달라고 부탁하려면 돈을 줘야 되는 줄 알았어요. 하지만 제가 선배들한테 논문 검토를 부탁했을 때 선배들이 아주 친절하게 도와줬어요. 사례비를 드리고 싶었는데 받지 않았고 오히려 저한테 논문 쓰느라 고생이 많다며 밥을 사줬어요. 이처럼 논문을 쓸 때 선배들한테 도움을 많이 받았어요. <참여자 3>

저는 매일 연구실에 가서 공부를 해요. 연구실 선후배나 동기의 관계가 좋아요. 평소에 자기의 연구에 관해서 토론하기도 하고 숙제나 수업 내용 등 모르는 게 있으면 바로 바로 물어볼 수 있어요. <참여자 20>

참여자들은 교수님이나 선배들한테서 도움을 많이 받았다고 하였다. 참여자들이 구성원에게 도움을 요청하게끔 하는 원인은 학과의 분위기라고 할 수 있다. 선후배 및 동료가 친하게 지내는 학과에서 참여자들은 도움을 요청할 때 더 편안한 모습을 보였다. 따라서 제삼자의 도움을 받기 힘들다는 문제를 해결하려면 학습자들 개인의 노력에만 기대기보다는 서로 도와주는 학과 분위기를 조성하는 것도 중요하다.

㉔ 한국인 친구의 도움

참여자들은 글쓰기 과정에서 친한 한국인 친구에게 문장을 수정해달라고 부탁을 많이 한다. 특히 글쓰기 초반에 도움을 요청하기 보다는, 보통 글을 완성한 후 수정

단계에서 친구의 도움을 받다. 한국인 화자가 전반적인 글쓰기를 점검해 주는 과정은, 참여자들이 쉽게 파악하기 어려운 문장 오류들을 자연스러운 한국어로 고쳐 쓸 수 있는 기회를 제공해준다.

저는 도우미 친구가 있어요. 서로 언어를 가르쳐주는 친구예요. 제가 친구한테 중국어를 가르쳐주고 친구가 저한테 한국어를 가르쳐줘요. 과제나 발표문을 친구에게 봐달라고 해요. 서로 도와주기 때문에 부탁하는 일이 비교적 어렵지 않았어요. <참여자 7>

아무래도 교수님이나 선배보다는 친한 한국인 친구가 더 편해요. 같은 과가 아니라서 전공 지식적으로 도와주는 데 한계가 있지만 제 유치한 문체를 고쳐줄 수 있어요. 같은 뜻으로 쓰여 있지만 단어 몇 개만 바뀌도 문장 수준이 달라져요. <참여자 11>

참여자들은 교수님이나 선배보다는 친한 한국인 친구에게 수정을 부탁을 하는 것이 더 편하다고 하였다. <참여자 7>은 멘토 친구와 서로 언어를 도와주는 관계를 맺고 있기 때문에 피드백을 부탁하는 것에서 부담감이 없고 편하게 도움을 받았을 수 있다고 하였다. 그러나 중국인 유학생들이 모두 친한 한국인 친구를 가지고 있지는 않다. 김대현 외(2007)는 중국인 유학생들이 한국인 친구를 사귄 수 있는 기회가 제한되어 있으며, 언어문제로 인해 수업에서 동료들과 친밀한 관계 형성이 어렵다고 하였다. 물론 친구관계는 개인의 사교성에 따라 다르지만 교사는 학습자들이 한국인 동료들과 친밀한 관계를 형성할 수 있도록 분위기를 만드는 것은 학습에 도움이 될 것이다. 예를 들어 교사나 학교로부터 멘토링 제도를 만들거나 언어 교환 프로그램을 만들 수 있다. 이런 프로그램은 학습자들이 자연스럽게 한국인 친구를 사귄 수 있게 도와줄 수 있다.

② 글쓰기 교육 기관 활용

대학교에서 학문 목적 글쓰기 수업이 개선되는 학교가 많지 않아서 학교 정규 수업을 통해서 글쓰기 교육을 받기 힘든 상황이다. 더불어 글쓰기 학습에 있어서 다른 사람한테 도움을 요청하는 것만으로 쓰기 학습을 하는 데에 한계가 있다고 느껴 글

쓰기 교육 기관을 활용한다. 보통 이용하는 글쓰기 교육 기관은 학교에서 개설되는 글쓰기 교육 센터 또한 논문 연구 수업이 이 두 가지다.

㉓ 글쓰기 교육 센터 수업 수강

글쓰기 능력에 한계를 느끼는 참여자들은 자발적으로 글쓰기 교육 센터에 찾아가 도움을 받고자 하였다. 글쓰기 교육 센터의 수업은 대학교 학생들에게 무료로 제공되기 때문에 학습자들이 접근하기 용이하다. 특히 전반적인 쓰기 방법에 대한 강의를 비롯하여, ‘외국인 글쓰기 클리닉’등 일대일 쓰기 지도가 가능하기 때문에 학습자들이 자신의 필요에 맞추어 프로그램을 선택할 수 있다.

CTL(글쓰기센터)의 워크샵과 강의를 들은 적이 있어요. 제 글쓰기에 도움이 됐던 것 같아요. 왜냐하면 아주 근본적인 틀을 알려주었어요. 그리고 제가 자주 틀리는 부분을 지적해줬어요. 학문적 글을 논리적으로 쓰는 방법도 배웠어요. 아주 좋았어요. <참여자 3>

학교 글쓰기 센터에서 운영하는 ‘외국인 글쓰기 클리닉’이라는 프로그램이 있어요(생략)..그걸 신청해서 일대일 쓰기 지도를 받았어요. 제가 틀린 부분을 왜 틀렸는지 설명해주시고 글을 작성하는 방법도 알려주시고 좋았어요. <참여자 23>

참여자들은 글쓰기 교육 센터 수업에 대해 상당한 만족감을 나타내었다. 또한 일반적인 한국어에 대한 학습보다는 학문 목적 글쓰기에서 요구되는 논리적 틀을 배울 수 있다고 하였다. 일대일 쓰기 지도의 경우, 동료로부터 받는 피드백보다 더 세심하고 구체적인 피드백을 받을 수 있다는 점이 장점으로 언급되었다.

㉔ 논문 연구방법론 수강

논문을 쓰기 위해 많은 참여자들이 연구방법론에 수강하고 있었으나 석사 초기에 이런 수업들은 중국인 대학원생들에게 큰 도움이 되지 않다고 하였다.

논문 때문에 연구방법론을 수업을 듣기는 하지만 한국어도 서툴고 무슨 말인지 잘 못 알아들었어요. 그래서 논문을 쓸 때는 별로 도움이 되지 않았어요. <참여자 5>

첫 학기에 연구방법론을 수강할 때는 강의 이해를 잘 못했어요. 방법론에 대해서 발표하는 식으로 간단하게 소개만 되어 있고 실제 연구와 연결되지 못했어요. <참여자 28>

참여자들은 대학원 수업에서 연구방법론을 수강하였으나, 한국어와 한국 생활이 서투른 1학기나 2학기에 수업을 들었기 때문에 많은 도움이 되지 못했다고 하였다. 논문을 완성하기 위해서 스스로 써보면서 연구방법론을 터득할 수 있었다고 하였다. 이러한 이유로 연구 참여자들은 논문을 쓰는 과정에서 연구방법론이 가장 어려웠다고 답하고 있었다.

③ 인터넷 활용하기

참여자들은 혼자 학습하는 방법 중 하나로 인터넷을 많이 활용하고 있는 모습을 보였다. 인터넷을 통해서 맞춤법을 검색을 하거나 인터넷 사전을 이용해서 모르는 단어를 찾아보고 학습한다.

㉠ 맞춤법 검색기 활용

글을 작성할 때에, 참가자들은 가장 먼저 기본적인 맞춤법 및 띄어쓰기에 대해 점검하는 과정을 거쳤다. 한국어에는 실제 발음과 일치하지 않는 맞춤법을 가진 어휘들이 많기 때문에 자신이 올바른 맞춤법을 사용하였는지 확신하지 못하는 경우가 많다. 이 경우에 인터넷 사전을 찾아보거나 네이버 맞춤법 점검도구를 활용한다고 하였다.

글을 다 쓰고 나서 네이버 맞춤법 점검기구를 통해 맞춤법을 점검해요. 왜냐하면 간단한 문법 문제로 다른 사람에게 부탁하기가 미안해요. <참여자 6>

네이버에서 맞춤법을 점검해주는 사이트가 있어요. 그걸 주로 사용해서 문법적인 오류를 수정해요. <참여자 19>

참여자들은 문장의 오류나 오타를 스스로 수정하는 데에 한계가 있음을 언급하였다. 또한 분량이 많은 문장을 한국인 친구에게 자주 수정해 달라고 부탁 할 수 없기 때문에 맞춤법 검색기를 활용하는 것이 도움이 된다고 하였다. 이는 문장의 정확성을 높이는 데 효과적으로 사용되는 전략이다.

⑤ 온라인 사전 사용

단어상의 한계로 인해 글을 쓸 때 사전을 많이 활용한다. 종이 사전에 비해 인터넷 사전을 더 많이 사용한다. 이는 인터넷 사전이 종이 사전보다 더 편리하고 언제 어디서든 다 쓸 수 있고 정보량이 더 풍부하기 때문이다.

모르는 단어가 있으면 보통 네이버 사전에서 많이 찾아봐요. <참여자 20>

인터넷 사전을 많이 활용해요. <참여자 4>

종이 사전보다 온라인 사전을 많이 사용한다. 이는 온라인 사전이 더 풍부한 자료가 담겨 있고 이용하기에 더 편하기 때문이라고 할 수 있다. 참여자는 중국어로 글을 쓴 다음에 번역기에 돌리는 전략을 사용한다고 언급하였다. 하지만 이는 과제를 빨리 완성할 수는 있을지라도 실제 한국어 쓰기 학습에는 도움이 안 되는 전략이라 할 수 있다.

(4) 정서 조절하기

브라운(Brown, 2008)에서 정의적 전략은 언어학습자의 학습 성공이나 실패에 가장 큰 영향을 미치는 요인 중 하나임이라고 하였다. 따라서 학습자들이 쓰기 학습 과정에서 사용하는 정의적인 전략에 대해서 탐색하였다. 인터뷰를 통해서 중국인 학습

자들이 쓰기 불안으로 인해 쓰기를 학습하는 과정에서 많은 어려움을 겪고 있 스스로 학문 목적 글쓰기를 학습하기 위해서 언어적 측면에서 많은 노력을 하고 있다는 것을 알 수 있다. 학습자들은 스스로를 통제하거나 불안감을 낮추기 위하여 애써 자신의 정서 상태에 주의를 기울이는 모습과 자기 자신을 격려하여 쓰기 효능감을 높은 모습을 관찰하였다. 이런 내용을 바탕으로 ‘감정 다스리기’와 ‘자기 효능감’이라는 하위범주로 명명하였고 이를 ‘정서 조절하기’라는 범주로 통합하였다.

① 감정 다스리기

학문 목적 글쓰기의 복잡성으로 인해 학습자들은 이를 배우는 데에 긴 과정을 거치게 된다. 이 과정 중에서 많은 어려움을 겪게 된다. 어려움과 함께 부정적인 감정이 함께 오게 된다. 그러나 부정적인 감정은 학습의 방해요소로 크게 작용한다. 학습자들은 이런 부정적인 태도를 극복하고 지속적인 학습을 하기 위해서 자신의 감정을 다스리면서 인내심을 가지고 포기하지 않으며 쓰기로부터 온 불안감을 낮추는 것이 중요하다고 대답하였다.

㉠ 인내심을 가지기

참여자들이 스스로 자신을 위로하는 방식 중 하나는 인내심을 가지는 것이라 하였다. 인내심은 괴로움이나 어려움을 참고 견디는 마음이다. 참여자들은 자신이 인내심에 대해서 아래와 같이 이야기 하고 있다.

쓰기능력이 하루 만해 향상시키는 것이 아니라고 보고 있어요. 계속 연습을 하면서 배워야 해요. 물론 이 과정에서 힘들 때도 많고 짜증이나고 싫어할 때도 많았어요. 근데, 어쩔 수 없어요. 제 능력을 향상시키려면 차근차근 연습을 해야 돼요. <참여자 2>

이거만 참고 해내면 내가 하고 싶은 모든 것을 다 할 수 있으니까 조금만 더 힘내자 라는 말을 하루에 몇 번씩을 저 자신한테 얘기해요. <참여자 11>

말을 많이 하고 많이 써야 돼요. 어렵다고만 생각하지 말고 어려워도 자신의 생각을 글로 옮기고 한국인 친구들한테 수정해달라고 해야 해요. 처음에는 글쓰기 수준이 낮은 것 같아서 부끄럽겠지만 조금만 인내해서 계속 글을 쓰고 피드백을 받다 보면 글쓰기 실력이 늘 수 있어요. 이렇게 해야만 문장 쓰는 것을 안 두려워하고 더 잘 쓸 수 있어요. <참여자 16>

한국어 고급 수준이라고 생각하고 있어요. 지금 제 한국어 실력에 전문가가 아니면 저한테 많은 도움을 주지 못 해요. 예를 들어, 논문을 쓸 때 우리과 선배가 아닌 일반인 친구들이 제 전공지식이 부족해서 도와주더라도 실제로 도움이 별로 안 돼요. 결국 논문을 쓰고 수정하는 과정에서 저 혼자 많은 자료를 읽고 참고하는 등 노력할 수밖에 없어요. <참여자 20>

글쓰기 능력이 하루 만에 향상되는 것이 아니라고 생각하고 더 많은 연습을 필요하다는 것을 인식하고 있다. 그리고 학습이 일정한 수준에 도달 하게 되면 더 이상 올라가기 힘든 시기가 오기 때문에 어렵다고만 생각하기 보다는 자신의 생각을 글로 써서 친구한테 수정해달라고 하였다. 또한 논문 같은 경우는 길면 몇 달 동안 계속 해야 되는 작업이고 생각보다 잘 안 될 때가 많지만 이때 무엇보다 인내심을 가지고 노력하는 것이 중요하다. <참여자 11>은 논문만 끝나면 하고 싶은 모든 것을 할 수 있다고 생각하면서 참고 논문을 완성하게 되었다고 하였다.

⑥ 불안감을 낮추기

쓰기 불안은 쓰기 과정 및 절차에 심리적으로 또는 인지적으로 부정적인 영향을 미친다(조인, 2016). 따라서 불안감을 낮추는 것이 글쓰기에 도움이 된다. 쓰기 불안은 심리적인 상태이며 이런 심리적인 상태가 실제 글쓰기 활동에 부정적인 영향을 미친다. 불안감을 낮추는 방법은 ‘심리 암시’ 방법이 있다.

잘 쓰든 못 쓰든, 일단 써야 돼요. 꼭 써야 돼요. 잘 못 쓸까봐 걱정하고 아예 안 쓰면 안 돼요. 안 쓰면 계속 어려움이 남고 문제 해결이 안 돼요. 제 습관인데 저의 모든 생각을 일단 글로 써내요. 그 다음에

차근차근 고쳐요. 잘 못 쓴다는 생각이 들다하더라고 참고 써야 돼요.
그래야 고칠 수 있어요. <참여자 3>

스스로 위로를 많이 해요. "괜찮아요. 논문 쓰는 사람이 다 이런 과정을 거쳐요. 저는 지금 잘하고 있는 거예요". <참여자 10>

참여자들은 자기의 문장에서 오류가 많이 나타날까 봐 걱정하는 경향이 있었다. 이런 불안감을 인식하고 스스로가 글을 잘못 쓴다는 것을 감안을 하고 연습을 하고 있다. 불안감을 낮추는 방법은 '자기 암시'를 많이 선택한다 하였다.

② 자기 효능감 높이기

자기 효능감은 자신의 판단으로 문제를 성공적으로 수행할 수 있으리라는 긍정적인 기대를 의미한다. 자기 효능감이 학습자들이 활동에 얼마나 많은 노력을 기울일 것인지, 학생들이 장애물을 만났을 때 얼마나 오래 견딜 것인지, 그리고 역경 앞에서 얼마나 유연할 것인지 결정하는 것을 돕는다. 따라서 자기 효능감이 높을수록 노력, 인내심, 유연성이 커진다. 반면에 자기 효능감이 낮은 학습자들은 어떤 일들이 실제보다 더 힘들다고 생각한다. 그런 믿음이 불안과 스트레스를 주며, 문제 해결의 방법을 편협하게 보는 태도를 조성한다. 또한 자기 효능감이 통제된다면, 쓰기 수행과 불안의 관계는 크게 감소하고 심지어는 완전 소거될 것이라고 보는 연구들이 있었다. (Pajares et al., 1999; 박영민 외 역, 2015, 291: 301) 따라서 학습자들의 자기 효능감을 높이는 것이 중요하다. 여기서는 학습자들이 스스로 격려하기와 제3자의 격려를 통해서 쓰기를 할 수 있다는 믿음을 가지게 되었다.

㉠ 자기 격려

쓰기 학습 과정에서 많은 어려움을 만나게 된다. 그러나 거부감만 가지고 있으면 과제 문제이 해결되지 않기 때문에 <참여자 25>는 과제도 사랑하는 마인드로 자신을 격려한다고 하였다.

스스로 너 할 수 있다. 할 수 있다고 격려해요. 다른 사람이 다 되는

데 나도 못하는 이유가 없잖아요. <참여자 11>

혼자 많이 위로 했던 것 같아요. 친구랑 술도 마시고 스트레스도 풀어요..근데 사랑하는 마인드로 일을 하면 그 일을 잘하게 돼요. 과제를 너무 싫지만 과제를 사랑하는 마음으로 자기 위로하고 격려해요. <참여자 25>

참여자들은 스스로 할 수 있다는 믿음을 심었다. 이런 믿음은 참여자들로 하여금 어려움을 직면하여 믿음을 행동으로 옮겨, 쓰기 학습의 어려움을 극복하도록 돕는다.

⑥ 제삼자의 격려

쓰기 학습 과정에서 자신 스스로의 격려도 중요하지만 어려운 쓰기를 포기하지 않고 끝까지 버틸 수 있는 다른 이유는 옆에서 지속적으로 격려를 해주는 누군가가 있기 때문이라고 하였다. 이를 통해서 글쓰기 교육할 때 교사가 적당하게 학습자들을 격려해주는 것이 쓰기에 도움이 된다는 것을 알 수 있다. 따라서 쓰기 학습의 어려움을 해결할 수 있도록 격려하고 도움을 주는 교육이 필요하다.

저는 대학원에 같이 입학한 중국인 친구들과 자주 만나고 힘든 부분을 이야기 하면서 서로 격려해요. 난 혼자가 아니구나라는 생각이 들어요. 저만 쓰기 과제로 스트레스를 받은 게 아니구나 라는 생각을 들면서 친구한테 ‘그래 우리 같이 파이팅하자’라고 말을 해요. <참여자 14>

과 선배가 저를 많이 위로해주고 지지해줬어요. 계속 저한테 할 수 있다고 자신감을 심어주었어요. 그리고 같이 연구실 다니면서 공부하고 고민도 나눴어요. 그게 제가 계속 버텨왔던 힘이기도 해요. <참여자 28>

교사와 동료의 격려를 통해 쓰기에서 다른 사람과 비교하기보다는 자신의 긍정적인 변화를 생각해 보고, 쓰기에서 발생하는 또 다른 문제도 잘 해결할 수 있다는 자

신감과 기대감을 높여 쓰기에 적극적으로 도전할 수 있도록 해야 한다.

5) 중재적 조건: 전략 사용에 영향을 미치는 요인

중재적 조건은 참여자들이 특정 상황에서 취한 작용/상호작용 전략을 촉진하거나 억제하는 요소들을 의미한다(스트라우스와 코빈, 1998). 본 연구에서는 중재적 조건으로서 ‘성격 특성’과 ‘외부 지원’ 라는 범주들을 추출하였다. ‘성격 특성’은 정의적인 어려움을 이겨내어 학습을 지속하는데 긍정적인 영향을 준 것이다. ‘외부 지원’은 학습의 어려움에 대한 강도를 전환시켜준다. 중재적 조건의 구성은 <표 III-6>와 같다.

<표 III-6> 중재적 조건의 구성

패러다임	범주	하위범주	개념
중재적 조건	성격 특성	학습 동기	내부 동기 외부 동기
		학습 태도	학습 열정 한국어에 대한 흥미
	외부 지원	학교 시설	글쓰기 교육 센터 설립
		외국어 지원 정책	학문 목적 한국어 쓰기 교육 멘토링 프로그램

(1) 성격 특성

① 학습 동기

제2언어 교육에서 학습 동기는 학습자들이 적극적으로 학습 과정에 임하게 하며 학습 목표를 달성하게 해준다. 학습 동기는 학습자의 내부에서 오는 내부 동기와 외부 환경에서 오는 외부 동기가 두 가지가 있다. 내부 동기가 비교적 큰 학습자들이 그러지 않은 학습자들에 비해 쓰기 학습하는 데에 있어서 더 적극적이고 더 많은

전략을 사용하려고 노력한다. 물론 외부 동기도 학습자들로 하여금 학습에 집중하게 할 수 있지만 외부 동기만 유지되는 경우에 오히려 학습에 방해된다.

㉓ 내부 동기

내부 동기는 어떤 행동을 통해서 외부의 보상이나 처벌이 없다 하더라도 행동 그 자체로 인한 즐거움이나 만족감 때문에 행위자 스스로 활동에 참여하는 것을 일컫는다(이상교·전지현, 2012). 참여자들은 학문 목적 글쓰기가 어렵지만 대학원생으로써 극복해야 할 문제라고 생각하고 의무감과 의지를 가지고 쓰기 학습을 열심히 하는 모습을 보였다.

글쓰기가 많이 어렵지만 대학원생으로써 반드시 극복해야 할 문제이기도 해요. 학문적 활동을 수행하려면 당연히 글쓰기 실력이 조금 부족하더라도 제가 쓸 수밖에 없어요. <참여자 14>

제 꿈은 한국어 교사가 되는 거예요. 한국어교사가 되려면 문장을 잘 써야 하니까 어렵다고 해서 포기하면 안 돼요. <참여자 25>

쓰기 학습을 계속해서 할 수 있는 것은 참여자들의 내부 동기로부터 온다는 것이다. 글쓰기가 어렵지만 공부하러 왔으니까, 대학원생이기 때문에 어려움을 해결하고 싶은 의무감과 의지를 가지고 있었다. 이는 글쓰기 교육할 때 교사가 학습자들의 내적 동기를 유발하고 지속될 수 있도록 유지해주는 것이 중요하다는 점을 일깨워준다.

㉔ 외부 동기

참여자들이 글쓰기를 하는 이유는 기본적으로 외적인 동기로부터 온다. 학업 과정에서 의무적으로 요구되는 과제 및 논문으로 인해 과중한 글쓰기 부담을 떠안게 되는 것이다. 이러한 과정에서 학습자들은 글쓰기에 대해 어려움을 느끼고 내적인 동기는 저하되는 경험을 겪게 된다.

과제가 학점평가의 20%를 차지하고 있어서 안 쓸 수가 없어요. <참

여자 9>

선생님이 쓰기 과제를 내주셨으니까 안 할 수가 없었어요. 그래서,,그러니까 해야 돼요. 하기 싫어요. <참여자 10>

참여자들은 성적에서 과제가 차지하는 비중이 높고, 이것은 결국 글쓰기 실력에 대한 평가와 관련된다고 언급하였다. 학습자들이 글쓰기에서 즐거움을 느끼지 못하는 것은 장기적 관점에서의 글쓰기 실력 향상에 부정적인 영향을 줄 수 있다. 교육과정에서 글쓰기 자체에 내적 동기를 가질 수 있는 방안이 제시되어야 할 필요가 있다.

② 학습 태도

학문 목적 글쓰기를 학습하는 과정은 상당히 길다고 할 수 있다. 이 과정 중에서 학습에 열의를 가지고 계획적으로 학습을 하는 학습자들이 있다. 긍정적인 학습 태도를 가진 학습자들이 그렇지 않은 학습자들에 비해 더욱 열심히 학습하는 모습을 보인다.

㉠ 학습 열정

학습 열정은 학습 동기중의 일종으로 특정 과제를 학습하려는 추진력을 의미한다. 구체적으로 학습자가 학습목표를 달성하기 위해 일정한 학습 활동을 지속적으로 전개하도록 만드는 요인이다. 즉 학습 열정은 학습을 더 열심히 하고자 하는 이유나 계기라고 할 수 있다. 학습하고자 하는 외국어 언어 그 자체에 대해서 열정을 가지게 되면 이는 학습 효과에 긍정적인 영향을 일으킬 수 있는 것이다.

한 문장 안에서 같은 표현을 최대한 안 쓰려고 노력해요. 같은 표현을 반복적으로 쓰면 문장이 유치해보이고 없어 보여요. <참여자 27>

저는 암기 위주의 중국식 교육에 익숙해서 그런지 영어를 배울 때도 당연히 관용 표현을 많이 외웠어요. 한국어 좋은 문장이나 자주 쓰는 표현들을 외워요. 머릿속에 저장이 되어 있으니까 글을 쓸 때 바로바로

꺼내서 쓰고 글을 더 빨리 쓰게 돼요. 머릿속에 많은 표현이 있으니까 글쓰기가 어렵지 않은 것 같아요. <참여자 15>

저는 공부계획서를 세워요. 한국어 어휘 공부하는 시간, 제가 스스로 작문을 하는 시간, 작문을 수정하는 시간, 그런 거들을 다 시간표를 짜요. <참여자10>

학습 열정의 생성 요인은 일반적으로 보상 등에 의한 외적 동기유발 요인과 긍정적 자아 효능감의 형성과 같은 내적 동기유발 요인 두 가지로 구성되어 있다. 어떤 요인인지를 막론하고 한국어 학습 그 자체에 대해서 열정을 가지게 되면 이는 목표 지향적 행동을 일으킬 수 있었다. 이러한 동기화된 학습은 분명히 유목적적이고 정력적인 학습의 수행을 가능하게 할 수 있다.

⑥ 한국어에 대한 흥미

참여자들은 한국어에 흥미를 느끼면 한국어 쓰기에 대한 거부감이 줄어들고 공부하고 싶은 마음이 생긴다고 하였다. <참여자 3> 같은 경우는 한국 시를 좋아하기 때문에 시를 쓰는 것에서 즐거움을 느꼈다고 하였다. 쓰기에 대한 거부감이 없기 때문에 쓰기 학습을 빨리 할 수 있다고 하였다. 참여자들이 한국 문화를 좋아해서 한국어를 더 공부하고 싶은 욕심이 생기고 이를 실제 행동에 옮기기도 한다.

한국어 쓰기를 좋아하는 이유는 한국시를 매우 좋아하기 때문이에요. 한국 시를 볼 때마다 한국어가 너무 낭만적인 언어라는 생각이 들어요. 가끔 저도 한국어로 시를 써 봐요. 잘 쓰는 것이 아니지만 좋아해서 해보고 싶어요. <참여자 3>

<참여자 14>는 한국어 자체에서 흥미를 느꼈다고 하였다. 한국어 공부에 재미가 있어서 더욱더 한국어를 잘 하고 싶은 의지가 생기고 더욱더 열심히 배우게 되는 것이다.

대학교 전공이 일본어였는데 한국과 한국어를 좋아해서 대학교 3학

년 때부터 한국어를 배우기 시작했어요. 교환학생으로 한국에 왔고 한 학기 동안 언어 연수를 마치고 중국으로 돌아갔어요. 그 이후에는 중국에서 주로 혼자 한국어를 배웠는데 열심히 해서 토픽6급을 땀어요. 한국어 공부가 아주 재밌어요. <참여자 14>

(2) 외부 지원

참여자들은 쓰기를 학습할 때 외부의 지원을 받았다고 하였다. 외국인 학생들을 위한 외부의 지원이 얼마나 마련되어 있는지에 따라 학습자들이 사용하는 전략이 다르게 나타난다. 참여자들은 자신의 학교 시설과 외국인을 위한 지원 정책에서 도움을 받았다고 하였다. 따라서 학위 범주는 ‘학교 시설’, ‘외국인 지원 정책’이다.

① 학교 시설

㉠ 글쓰기 교육 센터 설립

대부분의 대학교에는 학생들의 글쓰기 실력 향상을 위한 기관이 있다. 이러한 글쓰기 교육 센터에서는 한국인 대학생 또는 대학원생뿐만 아니라 외국인 학생을 위한 다양한 프로그램을 제공하고 있다. 글쓰기 교육 센터의 강좌를 수강한 학생들은 센터의 프로그램에 대해 긍정적으로 평가하였지만, 수강인원에 제한이 있기 때문에 모든 학생들이 그 혜택을 받을 수 있는 것은 아니다.

우리 학교에서 글쓰기 교육 센터가 있는데, 저는 거기서 열린 워크숍을 참석한 적이 있어요. 기본적으로 글을 어떻게 구성하고 어떻게 쓰는지를 알려줘서 쓰기에 도움이 되었어요. 그리고 홈페이지에서 신청을 하면 개인적인 지도를 받을 수있어요. 저도 신청하고 싶었는데 자리가 없었 신청하지 못했어요. <참여자 3>

글쓰기 교육 센터가 있다는 것을 알고 있긴 한데, 수업을 신청하려고 했어요. 근데 자리가 항상 꽉 차있어서 신청하지 못했어요. <참여자 1>

참여자들은 글쓰기 교육 센터에서 열린 수업이나 세미나들을 수강하고 싶지만, 자리가 없어서 신청하지 못했던 경험에 대해 언급하였다. 이러한 기관에서, 학생들의 수요가 높은 프로그램들이 확장되어 개설된다면 더 많은 학생들이 도움을 받을 수 있을 것이다.

② 외국인 지원 정책

일부 학교는 외국인을 위한 지원 정책이 있다. 외국인 학생들의 학업 어려움을 해결하고자 만든 제도들이다. ‘외국인을 위한 글쓰기 수업’ 또는 ‘멘토링 프로그램’이 있기에 해당한다.

㉠ 학문 목적 한국어 쓰기 교육

학문 목적 한국어 글쓰기는 또한 이반 글쓰기와 달리 자신의 생각만을 적어놓은 것이 아니라 자신이 주장하고자 하는 바를 논증의 형식을 빌어서 논리적으로 전개하는 것이 필요하다. 구성상으로 형식화된 포맷이 요구되고 문법적으로 특정된 언어표현과 구어체 아닌 문어체가 요구되며 언어의 다양성 따라 심지어 문장부호의 사용법도 다르다. 이런 내용들은 전문적인 교육을 받지 않은 이상 스스로 배우기가 어려운 부분이다.

학교에서 외국인을 위한 글쓰기 수업이 있다는 것을 알고 있지만 학점 때문에 신청하지 않았어요. 그리고 숙제가 너무 많아서 그런 수업을 듣는 시간이 없어요.<참여자 19>

외국인을 위한 글쓰기 수업을 한 학기 동안 들었어요. 보고서의 형식, 자주 사용하는 표현 그리고 논증하기, 설명하기, 정의하기 등을 배웠어요. 도움이 많이 되었어요. <참여자 2>

대학교에서는 외국인 학생들을 위한 한국어 수업들이 개설되어 있긴 하지만, 전문적으로 학문적 글쓰기에 대한 교육 강좌는 드물다. 학문적 글쓰기 방법은 워낙 학습

자가 독학으로 터득하기가 어려운 부분인데 다가 언어적인 장벽으로 한국어 학문적 글쓰기는 더욱 어려운 것이다. 그렇기 때문에 학습자에게 전문적인 글쓰기 교육을 제공하는 것도 중요하다고 생각된다.

⑥ 멘토링 프로그램

일부분 학교에서 외국인 학생들을 위한 멘토링 프로그램을 운영하고 있다. 이 프로그램은 보통 한국인 학생 멘토로 하여 학업, 대학생활 등 면에서 외국인 학습자들을 도와주는 프로그램이다.

우리학교에서 언어교환 프로그램이 있어요. 저는 한국인 친구한테 중국어를 알려주고 한국인 친구는 저한테 한국어를 봐줘요. 과제 같은 경우, 멘토가 많이 수정해주고 도움이 많이 되었어요. 되게 좋아요. <참여자 1>

부담없이 언제나 물어볼 수 있는 한국인 친구가 있으면 좋겠어요.
<참여자 24>

S대의 경우는 언어교환 프로그램이 있다. 즉 서로 언어를 교환하여 공부에 도와주는 프로그램이다. 인터뷰를 통해서 알 수 있듯이 학습자들은 자신을 도와주는 친한 한국인 친구가 있으면 좋겠다고 하였다. 멘토링 제도나 언어교환 프로그램이 학습자들의 공부에 도움이 된다고 판단된다. 그러나 어떤 학교에서 멘토링 프로그램이나 언어교환 프로그램이 있지만 참여자가 모르거나 참가 가능한 인원수가 한정되므로 참가하지 못하는 경우가 있다. 따라서 이런 프로그램을 활발하게 이루어져야 할 뿐만 아니라 학생들 사이에 적극적으로 홍보까지 해야 한다.

6) 결과

결과(consequence)는 작용/상호작용의 직접적인 산물이다. 작용/상호작용의 결과로서 ‘무엇이 일어났는가?’를 나타낸다. 이 결과들은 항상 예측이 가능하거나 의도되

어지는 것은 아니다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 작용/상호작용의 결과로 학습자들이 학문 목적 한국어 글쓰기를 학습하는 어려움을 해소하거나 완화하여 ‘학문 목적 한국어 쓰기 능력 향상’으로 나타났다. 결과의 구성은 <표 Ⅲ-7>와 같다.

<표 Ⅲ-7> 결과의 구성

패러다임	범주	하위범주	개념
결과	글쓰기 능력 향상	외적 변화	질의개선 학업성취
		내적 변화	자신감 생김 학습 욕구 상승

(1) 글쓰기 능력 향상

글쓰기 능력의 향상은 여러 방면으로 학생에게 영향을 미친다. 이런 영향들을 외적 변화와 내적 변화로 분류할 수 있다. 먼저, 외적인 변화로 글쓰기 실력의 질적 개선이 있었고, 학업성취도의 증진이 나타났다. 그리고 내적으로 글쓰기에 대한 스스로 긍정적인 자신감을 얻고 더 잘 쓰고 싶은 학습 욕구가 생기게 되었다.

① 외적 변화

외적인 변화는 크게 두 가지로 나타난다. 문장 수준의 질적 향상과 학업성취도의 증진이다. 하나 둘씩 알게 되는 고급어휘로부터 다양한 문법으로 구성된 구절, 자연스러운 흐름을 갖는 완성도 높은 문장까지, 점차 늘어난 글쓰기 능력과 더불어 학업성취도 같이 증진된다. 이처럼 명확하고 가시적인 성과는 학생들이 글쓰기 학습으로 얻을 수 있는 가장 기본적이고 직접적인 결과로 볼 수 있다.

㉠ 질의개선

연구 참여자들은 글쓰기 학습 경험을 통해 이전에 비해 질적으로 향상된 글쓰기

실력을 가지게 되었다. 한국어로 된 문장을 자주 써보고 수정하는 과정은 오류가 나타나는 비율을 확연히 줄이는 데 영향을 주었다. 초반의 글쓰기에서는 맞춤법이나 문법적 실수가 많이 나타났지만 학습 이후에는 글의 수준이 높아졌고 완성도 있는 문장을 쓸 수 있었다. 뿐만 아니라 알게 되는 고급어휘와 문법도 점차 많아지고 글의 흐름도 어색하지 않고 자연스러워 졌다. 천 리 길도 한걸음부터 시작된다고 네이티브 수준의 매끄럽고 완성도 높은 문장을 쓰려면 적절한 단어 및 문법을 선정하는 것에서부터 신중한 고민이 필요하다.

지금은 제가 입학 초기에 썼던 발표문을 보면 진짜 잘 못 썼다는 생각이 들어요. 그때는 조사도 많이 틀리고 문법도 이상해요. 선배가 고쳐주면 거의 다 빨간색으로 되어 있어요. 지금은 글을 많이 쓰다보니까 오류가 전보다 훨씬 많이 적어졌어요. <참여자10>

옛날에 쓴 문장의 수준이 초등학생이면 지금은 한국인 중학생정도 되지 않을까싶어요(하하) 전에는 진짜 유치하게 썼거든요. 이제는 고급어휘와 문법, 학문적 용어를 많이 알게 되어서 문장이 훨씬 고급스러워졌어요. <참여자 24>

참가자들은 시행착오를 거치면서, 문장 맥락 내에서 어색하지 않은 적절한 용어를 선택하는 능력을 가지게 되었고 고급 문법을 활용하여 글을 작성할 수 있었다. 특히 일상대화에서 사용하는 구어가 아닌 글쓰기에 적절한 문어적 표현들이 무엇인지 배우는 기회가 되었다. 이러한 과정을 통해 이전에는 표현하지 못했던 구문들을 한국어로 나타낼 수 있었으며, 글의 형식적 측면뿐만이 아니라 내용적 측면도 개선되었다.

⑤ 학업성취

현대 대학 교육은 학생이 무엇을 알고 있는 것 보다 어떻게 생각하는 지에 초점을 둔다. 따라서 인문계열이든 이공계열이든 전공을 막론하고 연구 보고서 형식의 과제가 많이 있다. 이는 학생들에게 전공 지식 외 논리적인 글쓰기 능력까지 요구한다. 논리적인 글쓰기 능력의 향상은 성적 평가에서 글쓰기가 많은 비중을 차지하는 과목

을 수강하는 데 도움을 줄 수 있으며, 결과적으로 높은 학점을 성취하는 발판이 된다.

과제에 대한 성적 평가의 비중이 커요. 아무리 기본적인 생각이 좋더라도, 그것을 문장으로 잘 쓰지 못하면 안 좋은 결과가 나올 때가 많아요. 이번에는 과제 작성을 하는 데에 신경을 많이 썼고, 수정 과정도 여러 번 거쳤어요. 그래서 이번에는 성적이 다 괜찮게 나왔어요. <참여자 16>

2년 동안 보고서, 과제, 논문 쓰기를 공부하면서, 학문적인 글을 쓰는 것이 무엇인지 배울 수 있었어요. 예전에는 논문처럼 긴 글을 어떻게 쓸 수 있을지 걱정이었는데, 드디어 논문을 완성하고 졸업을 했지요. <참여자 23>

참가자들은 학업에서 글쓰기 능력이 매우 중요한 요소라고 여겼다. 오랜 기간의 글쓰기 연습 과정은 참가자들이 글쓰기에서 느끼는 어려움을 완화해줄 수 있다. 특히 논문 또는 보고서에 들어갈 내용이 무엇인지도 중요하지만, 그것을 한국어로 효과적으로 표현해 내는 능력이 있어야만 좋은 평가를 받을 수 있다고 보았다. 이러한 측면에서, 글쓰기 능력의 향상은 높은 학업 성취로 연결될 수 있는 중요한 요소 중의 하나이다.

② 내적 변화

참가자들의 글쓰기 능력의 향상은 외적인 변화뿐만 아니라 내적인 변화를 가져왔으며, 글쓰기에 대한 태도를 바꾸는 계기가 되었다고 언급하였다. 이전에는 글을 어떻게 써야 하는지 몰라서 막막하고 좌절감을 느낄 때가 많았지만, 학문적 글쓰기를 경험하면서 이러한 고립감과 두려움이 점차 줄어들었고 자신감을 얻게 되었다. 이것은 학습 욕구의 상승으로 이어졌으며, 참가자가 지속적으로 글쓰기 능력을 개선시키는 데 긍정적으로 작용하였다.

㉑ 자신감

자신감은 글쓰기 연습 과정을 통해 한국어로 글을 쓰는 것에 대한 두려움이 사라질 때 나타난다. 참가자들은 모국어로 글을 쓸 때와는 달리 외국어인 한국어로 논문과 같은 어려운 글을 쓸 때 부담감이 매우 컸으며 이것이 글쓰기를 싫어하는 원인이다.

전에는 글을 써야하는 상황이 있으면 싫어하고 피했지만 이제는 괜찮아요. 예전에는 같은 수업을 듣는 한국인들과 비교하면서, 제가 글을 잘 못쓰는 것에 대해 불안하고 답답함을 느낄 때가 많았어요. 하지만 이제는 저도 괜찮은 문장들을 쓸 수 있다는 자신감을 가지게 되었어요. 한국인만큼 못 쓰지만 제가 표현하고 싶은 것들을 다 표현을 할 수 있을 것 같아요. 그리고 글을 쓰는 속도도 빨라졌어요. <참여자 1>

처음에는 진짜 많이 틀렸어요. 교수님이 다시 쓰라고 하실 때가 많았어요. 이제는 점점 교수님들한테서 칭찬을 듣고 있어요. (웃음) 잘 썼다고....<참여자 3>

이전에 자신의 글쓰기에 대해 자신감을 가지지 못하고, 회피하려는 경향이 강했던 참가자는 반복된 연습으로 글쓰기에 대한 거부감이 줄어들었음을 언급하였다. 틀리는 것이 부끄러운 일이 아니며, 그 과정이 글쓰기 능력의 향상으로 이어진다는 깨달음은 글쓰기에 대해 자신감을 얻게 하는 원인이 되었다. 참가자들은 스스로 자신의 글쓰기 능력이 점차 발전해 간다는 것을 느끼기도 하였으며, 외부적인 인정을 통해 확인받기도 하였다. 이러한 긍정적 피드백 과정이 글쓰기에 대한 자신감을 강화하는데 도움이 되었다.

㉒ 학습 욕구 상승

인간은 누구나 욕구를 가지고 있다. 학습자도 일정한 학습단계에 따라 무언가를 궁금해 하고 모르는 점에 대한 아쉬움이 생겨서 더 많이 배우려 하고 더 잘하고자 하는 욕구가 생긴다. 물론 실패와 좌절로 인해 자신감을 잃고 포기하고 싶을 때도 있으나, 대부분 인간의 기본적인 지적 욕구와 인정 욕구 본능으로 인해 현재 단계의 성

취를 거쳐 다음 단계를 바라보게 되는 것이다. 참여자들도 글쓰기 능력의 향상이 학습 욕구의 상승으로 이어졌다고 말했다. 말하고자하는 내용이 제대로 표현되지 못할 때, 제 1언어로 쉽게 쓸 수 있는 내용을 외국어로 전달하려면 어려움을 겪을 때 항상 아쉬움이 생기고 이것을 이겨내고 싶은 욕구가 생긴다고 하였다.

이제는 전처럼 글쓰기를 싫어하지 않아요. 쓰라고 하면 쓸 수 있는데, 물론 한국인처럼 쓰지는 못하는 걸 알지만, 그래도 더 논리적이고 더 고급스럽게 쓰고 싶어요. 그렇게 쓰려면 시간이 오래 걸리지만, 시간이 많이 걸리더라도 잘 쓰는 게 더 좋은 것 같아요. <학습자 3>

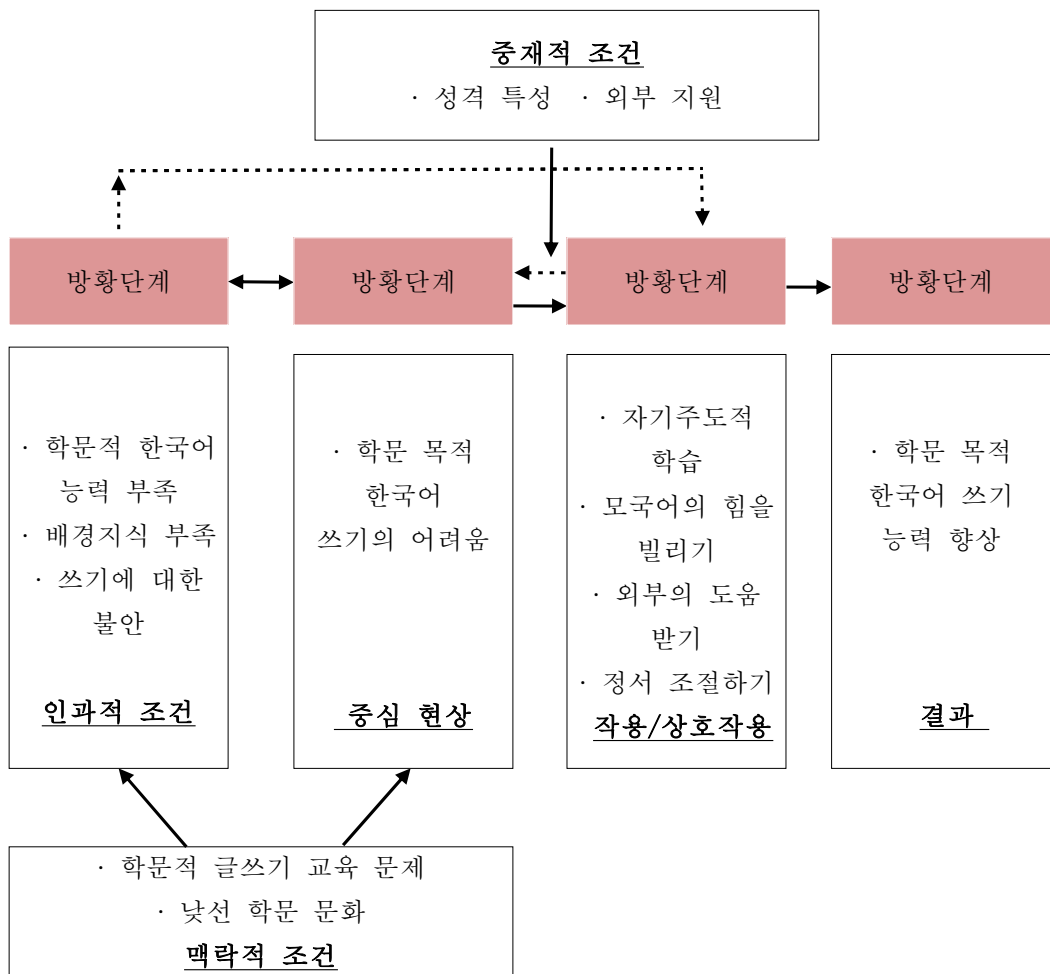
어떤 생각이 있고 그것을 표현하고 싶을 때, 한국어로 어떻게 표현해야 할지 생각이 잘 안나요. 그럴 때마다 한국어를 더 잘했으면 좋겠다는 욕구가 생겨요. <학습자 7>

연습을 통해 이전보다 글을 잘 쓸 수 있다는 확신이 생기면서, 더 매끄럽고 좋은 문장, 논리적이고 긴 글을 써보고 싶다는 욕구를 가지게 되었다. 이전에는 자신이 표현할 수 있는 문법이나 어휘의 한계 내에서만 글을 작성했다면, 이제는 그 한계를 벗어나 더 좋은 어휘, 표현 방식을 무엇인지 찾아보려는 노력을 하게 되었다. 또한 글을 다듬는 데 많은 시간이 소모되더라도, 그러한 시간을 아까워하는 것이 아니라 좋은 결과를 만들어내기 위해 필요한 과정으로 여기게 되었다. 이러한 내적 변화는 참가자들이 글쓰기에서 즐거움을 느끼도록 하였으며, 지속적인 글쓰기 능력 향상에 대한 강한 동인이 되었다. 그리고 학습 욕구의 상승은 글쓰기 능력의 향상만이 아니라, 참가자들이 한국에서 안정적인 학업 생활을 이어나가도록 하는 데 중요한 역할을 하였다.

3. 체크당 2: 학문 목적 한국어 쓰기 학습에 대한 과정적 이해

본 절에서는 중국인 유학생들의 학문 목적 쓰기 학습 경험에 대한 단계적으로 살펴보기 위해 패러다임 모형을 바탕으로 과정분석을 실시하였다. 과정분석이란 시간이 지남에 따라 중심현상에 대한 반응, 대처, 조절에 관계되는 작용/상호작용의 연속적인 연결을 의미한다(스트라우스와 코빈, 1998). 즉 중국인 대학원 유학생들이 학문

목적 한국어 쓰기를 학습하는 과정에서 겪은 어려움에 대해 어떤 전략을 취하면서 어떤 과정을 거쳐서 학문 목적 쓰기 능력을 향상시켰는가를 분석하는 것이다. 본 연구의 참여자들은 맥락적 조건과 중재적 조건 영향에 작용/상호작용 전략을 통해 학습상의 어려움을 해결하기 위한 노력을 하는 과정에서 글쓰기 능력을 향상시켰다. 이 과정을 정리하자면 ‘방향단계’, ‘좌절단계’, ‘모색과 해결단계’, ‘성취단계’의 네 단계로 나타낼 수 있다. 이 네 가지 단계는 반드시 순차적으로 일어나는 것이 아니며 앞의 세 가지 단계 즉 ‘방향단계’, ‘좌절단계’, ‘모색 및 해결단계’는 순환적인 모습을 보인다. 이를 그림으로 제시하면 [그림 III-2]와 같다.



[그림 Ⅲ-2] 학문 목적 한국어 쓰기 학습 단계 이해

1) 방향단계

‘방향’의 사전적인 의미는 ‘이리저리 헤매어 돌아다님’ 또한 ‘분명한 방향이나 목표를 정하지 못하고 갈팡질팡함’이다. 여기서의 방향단계는 참여자들이 대학원에 입학하고 나서 학문적 글쓰기에 대해 어쩔 줄 모르고 헤매는 상태를 의미한다. 본 연구에 참가한 중국인 대학원 유학생들은 일부 한국 학부를 졸업하고 온 학습자를 제외하고는 한국 대학 생활이 처음이었다. 더구나 한국 대학은 이전에 다녔던 한국어 교육기관이나 중국에 있는 대학교에서 공부했던 환경과 큰 차이가 있기 때문에 한국 대학에 진학하면서 낯선 한국의 학문 공동체 문화를 경험하게 된다. 참여자들은 중국에서의 교육받던 방식에 익숙하기 때문에 공부와 과제는 스스로 해결해야 하는 한국식 교육 문화에서 쉽게 적응하지 못한다는 사실이 인터뷰 내용을 통해 확인되었다. 참여자들은 대부분 ‘처음에는 어떻게 해야 할지 몰랐다’는 대답이 많았다. 어떤 과목을 수강해야 할지, 어떠한 참고서를 읽어야 될지, 과제는 어떻게 써야 할지, 논문을 어디서 찾아야 하고 논문 주제를 어떻게 선정해야 하는지 등을 몰랐다고 응답하였다. 이러한 상황에 처한 참여자들은 학문적 지식을 학습하는 데 방해를 받고 학문 분야에 대한 깊은 이해에 도달하기 힘들다. 참여자들은 자신의 연구주제를 선정할 때 주제가 연구할 만한 가치와 시사성이 있는지, 현재의 수준에서 연구를 수행할 수 있는 주제인지에 대해 확신하지 못했다. 또한 글을 쓰는 단계에서도 어떻게 해야 할지 몰라 방향하기도 한다. 이는 글쓰기 내내 고민거리가 되기도 한다.

이 단계에서는 맥락적 조건으로 ‘학문 목적 글쓰기 교육 문제’가 나타났다. 한국에 유학하러 오기 전 중국 현지에서 한국어 학습을 할 때에는 쓰기의 중요성을 제대로 인식하지 못했고 한국 대학(원)에 진학하고 나서야 한국어 쓰기의 중요성을 실질적으로 깨닫게 되었다. 다수의 참여자들이 대학(원)에 입학하기 전에 한국어 글쓰기에 관한 교육을 체계적으로 받아본 경험이 없었다. 모국어인 중국어를 통한 학문 목적 글쓰기에 대한 적절한 교육을 받지 못한 경우도 상당수였다. 그래서 문장이 어떻게 구성되는지, 각 문단에 어떤 내용들을 들어가야 될지 몰라서 많은 고민을 하게 된다. 이들의 한국어 쓰기 능력은 학문 목적 상황에서 요구하는 수준에 쉽게 도달하지 못한다. 이러한 상황은 한국으로의 유학 후에 심화되게 되는데 그 이유는 대학(원)에 입학하고 나서 한국어와 관련된 수업 또는 과제를 한국어로 수행하기 위해 필요한 안내와 한국어 교육 자체가 부족하기 때문이다. 이런 상태에서 혼자 분량이 길고 복잡한 글쓰기 과제를 수행하기 위해 오랜 시간 헤매고 방황하는 모습을 보였다.

이때 참여자들이 많이 선택하는 전략은 다른 사람의 문장을 모방하는 것이다. 보고서나 발표문은 인터넷을 통하거나 선배나 동료의 발표문을 통해서 학습하게 된다. 이들은 자기가 쓴 문장에 대해 자신감이 부족하기 때문에 제삼자의 도움을 요청하는 전략을 선택하게 된다.

이 단계는 대학(원)입학 초기에 겪게 되는 단계다. 이 단계에 처한 학습자들에게 대학(원) 생활의 전반적인 안내와 학문 목적 글의 형식과 구성 방법에 대해서 자세히 설명할 필요가 있다.

2) 좌절단계

좌절 단계는 참여자들이 학습 과정에서 어려움을 맞닥뜨려 마음이나 기운이 꺾인 단계다. 참여자들은 불완전한 한국어 실력을 가지고 낯선 학문 문화에서 자기 스스로 공부하거나 다른 사람들에게 도움을 요청하는 방법을 통해서 문제를 해결하려고 노력한다. 그렇지만 인과적 조건인 ‘학문적 한국어 능력 부족’, ‘배경지식의 부족’, ‘쓰기 불안’으로 인해 ‘인지적’, ‘정서적’, ‘환경적’ 어려움을 경험하여 자신의 능력을 불신하게 되고 좌절감을 느끼게 되었다.

학습자들이 학문 목적 글을 쓰는 데 포함되는 인지적 어려움은 주로 장르나 절차적 지식과 내용과 관련된 지식 등으로 구성된다. 먼저 학문 활동을 원활하게 수행하려면 언어 능력이 필요하다. 그러나 기존의 일상 회화 중심의 한국어 교육이나 토픽 시험 준비 등과 같이, 학문 목적 중국인 학습자들이 그 동안 받아 왔던 한국어 교육은 실제 대학원이라는 현장과의 괴리가 크다. 보고서나 논문 등과 같은 학문 목적 글 쓰기에서는 구어체가 아닌 문어체를 사용해야 하고 되도록 객관적인 표현을 써야한다. 그러나 참여자들은 초기에는 학문 목적 글쓰기를 수행할 수 있는 언어적 능력을 갖추지 못한 상태이다. 따라서 쓰기의 결과물에서 오류가 많이 나타났거나 표현하고 싶은 것들을 표현해내지 못한 것에서 좌절을 느낀다. 또한 내용과 관련된 지식 부족으로 인한 어려움도 존재한다. 학문적 한국어 능력 부족으로 인해 강의를 들을 때 교사의 말을 따라갈 수 없고 강의 내용을 제대로 이해하지 못한 경우가 많았다. 그리고 전공 책이나 논문 등 학문 텍스트를 읽을 때 학문적 읽기의 경험이 적고 모르는 학문적 용어들이 많기 때문에 자료를 읽는 데에 많은 시간을 소요하게 되며, 문헌의 주제와 핵심 내용들을 파악하는 데에 큰 어려움을 느낀다고 하였다. 김정숙(2009)은

필자는 자신이 쓰고자 하는 글과 관련된 다양한 텍스트들로부터 필요한 지식을 얻고 이미 알고 있는 지식과 새로 얻은 지식들을 통합하고 재구조화함으로써 자신만의 지식을 구축해 간다고 하였다. 그러나 학문적 한국어 능력 부족으로 인해 참여자들은 새로운 지식을 구축해 가는 과정에서 어려움을 느낀다.

또한 학부 전공과 대학원 전공이 전혀 관련 없는 참여자들이 있었다. 이들은 관련 전공에 대한 기초 지식이 없기 때문에 전공 용어들을 이해하는 데 어려움을 겪는다. 이는 맥락적 조건인 ‘낯선 학문 문화’에 해당하는 현상으로, 한국 대학의 학문 분위기는 중국과 달리 혼자서 지식을 찾고 학습해야 한다. 대학교 때 한국어 전공을 했던 참여자의 경우에도 대학원 전공의 기초 지식이 아예 없는 상태에서 모든 것을 혼자 학습해야 했기 때문에 핵심 내용 파악의 어려움이 있었다. 이처럼 전공 공부가 제대로 되어 있지 못하기 때문에 결국에 보고서나 논문 쓰기의 내용 생성에 많은 영향을 미친다. 따라서 글의 내용이 비약적이고 설득력이 떨어진다는 평가를 듣게 된다. 한국 대학원에서 공부하는 학생으로서 글을 잘 쓰고 싶은 욕망이 있지만 생각처럼 되지 않아서 좌절감을 겪게 된다.

한편 많은 참여자들은 자신이 쓴 문장이 한국인이 쓴 문장과 거리가 멀다고 생각하고 학문 목적 한국어 쓰기에 대한 자신감이 부족하였다. 한국인이 쓴 문장과 비교하면 내용이 깊이가 없고 어색한 느낌이 든다고 한다. 이런 쓰기에 대한 불안감이 결국에 쓰기를 거부하는 양상으로 이어지게 된다.

중국인 대학원생들은 한국어가 모국어 화자처럼 능숙하지 않을뿐더러 학문 공동체에서 요구하는 글 형식과 전개 방식에 대해서도 익숙하지 않았다. 단어와 표현들을 정확하게 사용하고 있는지에 대한 의문이 들고 대부분의 참여자들은 혼자 힘으로 글을 수정하는 것이 한계가 있다고 의식하고 있고 제삼자의 도움이 필요하다고 하였다. 그러나 다른 사람한테 글을 수정 요청을 부탁하는 것이 그리 쉬운 일이 아니다. 주변에 한국인 친구들의 관계가 좋지 않아서 부탁할 사람이 없는 경우가 있었다. 그리고 용기를 내서 도움을 요청을 하였지만 돌아오는 것은 구체적인 안내가 아닌 막연한 대답뿐이었다. 학습자들이 원하는 이해와 공감을 받지 못하고 도움을 받지 못하는 것에서 스스로 마음을 닫고 좌절감을 다시 한 번 느끼게 되었다.

이 단계에서 참여자들이 선호하는 전략은 ‘정서 조절하기’와 ‘모국어의 힘을 빌리기’이다. 한국어 능력부족으로 인해 전공지식을 학습하는 데 제약을 받는 문제를 해결하기 위해서 일단 중국어로 된 자료를 보고 개념에 대해서 이해하려고 한다. 그리고 배경지식의 부족을 채우기 위해서 도서관, 학술 논문 사이트, 구글 학술, 중국 사

이트 등 다양한 통로를 이용해서 참고 자료를 확보한다. 이 단계에 처한 학습자들을 쓰기 지도를 할 때 학습자를 격려해주고 학습자의 글을 스스로 수정할 수 있도록 지도하고 제삼자와의 상호작용을 활발하게 할 수 있도록 도와줘야 한다.

3) 모색과 해결 단계

이 단계는 참여자들이 구체적인 실행을 통해서 쓰기의 어려움을 해결해나가는 단계이다. 참여자들은 학문적 한국어 능력부족으로 인해 무엇을 어떻게 써야 될지 몰라서 막막함을 느끼게 된다. 대학원생들은 쓸 내용을 탐색하기 위해서 전공 공부를 지속적으로 하게 된다. 처음에는 수업 시간에 교수들이 무슨 말을 하고 있는지조차 알아듣기 힘들었지만 수업 전에 학습 내용들을 예습하고 관련된 문헌이나 참고 자료를 찾아서 읽어보고 수업에 대해서 대략적인 지식을 쌓고 수업에 들어가는 노력을 하게 된다. 또한 수업 시간에 집중하려고 노력하고 교사가 하는 말 중에서 이해가 안 되는 부분이 있다면 질문하거나 동료나 선배한테 물어보는 식으로 강의 내용을 소화하려고 노력한다. 또한 수업 후에 학습한 내용을 다시 복습한다. 그러나 학문적인 텍스트를 읽어본 적이 별로 없고 학문적 용어들을 많이 알고 있지 못해서 학문적 텍스트를 읽고 해석하는 것에서 한계가 있으며 한국인 학생들에 비해 텍스트를 읽고 이해하는 데 많은 시간이 걸린다. 과제를 수행하기 위해서 새벽까지 책을 읽는 학생도 있었다. 전공에서 자주 등장하는 용어들을 사전을 통해서 의미를 파악하거나 중국어로 된 자료를 통해서 전공 지식을 학습해나가기에도 하였다. 이렇게 전공 공부를 지속적으로 해나가면서 쓸 내용들이 점점 많아졌다고 하였다. 참여자들은 스스로 ‘참고 자료 수집 통로 확대’, ‘독서량 늘리기’ 등의 방법을 통해서 배경지식을 축적하였다. 창의적인 아이디어를 생각해내기 위해서 중국어로 된 참고 자료들을 찾아 중국과 한국이 비교하는 방식으로 글을 쓰고, 작문 중 내용이 떠오르지 않을 때는 앞서 작성한 내용들을 읽어가면서 중국어로 생각해본다고 하였다.

그리고 중국인 학습자들은 학문적 글쓰기 경험이 거의 없고 충분한 학문 목적 한국어 쓰기 교육을 받지 못하기 때문에 학문 목적 한국어 쓰기의 형식에 대해 부족함이 많다. 이들은 무지로 인해 겪은 어려움을 해결하기 위해서 다각적인 노력을 하는데, 학문적 문헌을 읽는 과정에서 자주 사용했던 관용 표현들을 외우고 자신의 문장에 적극적으로 활용하는 방법을 사용하였다. 또한 모범적인 글을 보면서 모방하여

글의 형식을 익숙해지고 구조를 배우게 되었으며, 무작정 쓰는 것이 아니라 쓰고 나서 피드백을 받고 열심히 수정하는 과정을 거치고 같은 실수를 반복하지 않게 노력하였다. 또한 한국어 능력이 부족하므로 자신이 쓰고자 하는 내용들을 쓰지 못하고 수준이 높은 학문적 어휘와 표현을 사용하여 표현하고자 하는 것을 정확하고 적절하게 작성하기 어렵기 때문에 다양한 매체를 이용하여 한국어를 학습하였다.

또한 몇몇 학습자들은 쓰기에 대한 불안감을 가지고 있다. 이런 불안감이 학습자들로 하여금 학문 목적 한국어 쓰기를 학습할 때 전력을 다하지 못하는 원인이 된다. 이런 부정적인 감정을 조절하기 위해서 학습자들은 ‘감정 다스리기’와 ‘자기 효능감 높이기’ 전략을 사용한다. 스스로의 감정을 다스리는 방법은 ‘인내심 가지기’와 ‘불안감 낮추기’가 있다. 인내심은 피로움이나 어려움을 참고 견디는 마음이다. ‘이거만 참고 해내면 내가 하고 싶은 모든 것을 다 할 수 있다’, ‘어렵다고만 생각하지 말고 어려워도 자신의 생각을 글로 옮기고 친구들한테 수정해 달라고 한다’ 등 인내심을 가지려고 하였으며, ‘자기 격려’와 ‘제삼자 격려’를 통해서 쓰기 효능감을 높였다. 스스로 할 수 있다고 암시를 하거나 제삼자를 통해서 할 수 있다는 믿음을 심었다. 이런 믿음은 학습자로 하여금 어려움을 직면하여 믿음을 행동으로 옮겨서 쓰기 학습의 어려움을 해결하고자 노력하여 성취할 수 있도록 돕는다.

다른 한편으로는 혼자 열심히 공부한 것 이외에 외부 도움을 요청하는 전략을 통해서 자신의 부족함을 보완하기도 하였다. 문장을 정확하게 잘 쓰고 있는지, 사용하는 표현들이 적절한지에 대한 의문이 들고 자신의 한국어 능력이 부족하다고 생각하기 때문에 한국인 친구한테 물어주길 부탁한다거나 한글 맞춤법 검색기를 이용한다. 한국어 교육기관에서 한국어를 학습할 때는 굳이 물어보지 않아도 교사들한테서 어느 정도의 피드백을 받을 수 있지만, 대학원의 상황에서는 본인의 필요에 따라 적극적으로 다른 사람의 도움을 요청해야 한다. 보통 교수님이나 선배 또는 한국인 친구한테 도움을 요청하게 된다. 여기서 중재적 조건인 ‘성격의 특성’이 학습자의 전략 선택에 영향을 미친다. 외향적이고 학문 공동체의 사람들과 친하게 지내는 학습자가 그렇지 못한 학습자에 비해 외부의 도움을 요청할 때 더 수월한 모습을 보였다. 반대로 내성적이고 학문공동체 구성원들의 관계가 별로 좋지 않은 학습자들은 도움을 요청할 때 쑥스러워서 말을 못하거나 상대방한테 미안한 마음을 가지고 있어서 쉽게 도움을 요청하지 못했다. 따라서 이런 상황에서 중재적 조건인 ‘외부의 시설’ 즉 외국인 학습자들에게 멘토링 제도가 있는 여부, 외국인 학생을 위한 글쓰기 교육기관 및 세미나의 개선은 학습자의 쓰기 공부에 도움이 된다.

모색과 해결 단계에서 맥락적 조건은 전략 사용에 영향을 주지 않지만 중재적 조건이 전략 사용에 영향을 준다. 특히 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정에서 학습자들의 ‘학습 동기’와 ‘학습 태도’가 중요하다. 동기는 학습자들이 적극적으로 학습 과정에 임하게 하며 학습 활동을 지속하게 해준다. 태도는 학습 숙달도와 자신의 동기 부여에 영향을 미친다. 내부 동기가 크고 긍정적인 태도를 가진 학습자들이 그렇지 않은 학습자들에 비해 쓰기 학습 과정에서 더 적극적이고 더 많은 전략을 활용하려고 하고 더 많은 노력을 기울인다. 이 단계에서 학습자들에게 동기를 부여하고 긍정적인 학습 태도를 가지게 도록 교육할 필요가 있다.

학문 목적의 쓰기는 어렵지만 학습자들은 자기 나름의 방법을 통해서 문제들을 해결하려고 노력하였다. 그러나 노력을 했음에도 불구하고 자신과 맞는 방법을 찾지 못했기 때문에 쓰기 결과가 생각보다 좋지 않으며 좌절을 느끼기도 한다. 이럴 때는 스트레스를 받아서 포기하거나 표절과 같은 비윤리적인 방법으로 곤경에 탈출하려는 학습자가 있을 수 있지만, 동시에 자신을 되돌아보면서 어디가 문제인지, 어떻게 하면 잘할 수 있는지를 깊이 생각하는 학습자가 있다. 이들은 일정 기간 동안의 방황 상태에 빠졌다가 다시 자신만의 방법을 모색하고 문제를 해결하기 위해 노력하게 된다. 스스로가 쓴 문장의 내용이 빈약하고 문법적으로 다수의 오류가 발견될지라도 지속적으로 전공과목을 학습하는 과정에서 동료들과 상호작용을 하고 동시에 선행 연구를 많이 읽고 모방하면서 한국어 글쓰기의 형식을 습득하게 되고 다양한 내용을 접하게 되어 글의 내용이 풍부해지고 형식도 정돈되어진다.

4) 성취단계

이 단계는 쓰기의 어려움을 해소하고 학문 목적 한국어 쓰기 능력이 향상되어 성취감을 느끼는 단계이다. 학습자들은 학문 목적 한국어 쓰기를 학습하는 과정에서 많은 어려움이 있었지만 자신의 끈기와 노력으로 어려움을 해결하여 글쓰기 능력을 향상시켰다. 학습자의 끈기는 어려움을 직면하더라도 포기하지 않고 계속 노력하는 동력이 된다. 이런 끈기와 노력은 글쓰기 학습 과정에서 중요한 역할을 한다.

참여자들이 긴 학습 과정을 거치고 얻게 되는 결과는 ‘학문 목적 한국어 쓰기 능력 향상’이다. 글쓰기 능력의 향상은 두 가지 측면에서 변화를 가져왔다. 하나는 능력

의 변화, 다른 하나는 태도의 변화이다.

능력의 변화 측면에서 제일 눈에 띄는 것은 좋은 성적을 취득하거나 논문을 완성하여 학업의 목표를 달성하는 것이다. 학업의 달성은 학습자들에게 성취감을 맛보게 한다. 특히 논문의 경우는 논문이 끝나고 참여자는 긴 터널을 통과했다는 느낌이 들었다고 하였다. 논문에 의한 억눌림에서 벗어나 마치 자신이 큰 일을 해낸 것처럼 느끼고 성취감을 느낀다. 전에 쓴 문장에서 오류가 많이 나타났고 논리성이 떨어지는 문제점들이 있었지만 일련의 전략을 취한 후에 학문적 글의 형식적인 측면과 내용적인 측면에서 많은 개선이 되었다. 그리고 학습 과정 중에서 학문 목적 글쓰기 지식을 취득하였다.

다른 변화는 태도의 변화이다. 학문 목적 한국어 쓰기를 경험하면서 대학원에 처음에 들어왔을 때의 두려움과 막막함이 점차 줄어들었다. 쓰기 결과물이 조금씩 나아지는 것을 확인하면서 쓰기에 대한 싫증이나 거부감이 적어지고 어느 정도 자신감이 생긴다. 이 단계에서 학습자들은 글쓰기 경험이 쌓이면서 자신의 쓰기 능력이 점차 발전해 간다는 것을 스스로 느끼기도 하고 보고서나 논문의 결과 등을 외부의 인정에 의해 확인받기도 했다.

4. 선택코딩

선택코딩은 분석의 마지막 단계이다. Strauss & Corbin(1998)에서 선택코딩은 핵심범주를 밝히고 이를 중심으로 다른 모든 범주를 통합시키고 정교화 하는 과정이라고 하였다. 이를 통해서 분석의 차원을 이론 모형으로 발전시킬 수 있다. 먼저 전체를 아우르며 관통하는 핵심 개념을 찾기 위해서 쓰기를 어렵게 만든 중심적 문제와 이에 영향을 미치는 다른 범주들과의 연관성을 검토하고 비교하면서 학습 경험을 탐색하였다. 탐색 방법은 연구 참여자의 인터뷰 전사문과 코딩 과정에서 사용했던 메모를 이용하여 코딩 과정을 다시 검토하고 모든 과정에서 영향을 미치는 요소가 무엇인가를 분석하는 것이다.

1) 핵심범주 발견

핵심범주는 범주들을 일관되게 연결시켜 범주들의 관계를 설명할 수 있는 포괄적

이고 추상적인 범주를 말한다. 즉 무엇을 어떤 전략을 사용하여 결과가 어떻게 되었다는 것을 기술한다. 본 연구는 스트라우스(Strauss, 1987)가 제시한 핵심범주의 여섯 가지 준거¹⁵⁾를 적용하여 도출하였다. 그 결과는 ‘끈기와 노력으로 학문 목적 한국 쓰기의 어려움을 극복하여 글쓰기 능력 향상’이다. 핵심범주에서 주목하는 것은 쓰기의 어려움으로 인해 쓰기 능력을 향상하지 못하는 현상과 그 어려움을 극복함으로써 글쓰기 능력을 향상하는 과정에서 작용하는 ‘끈기와 노력’의 역할이다. ‘끈기와 노력’은 학습상의 어려움을 해결하여 학습을 이끌어내며 학습 과정에 지속적인 영향을 미치고 있다.

학습자들은 학문 목적 한국어 쓰기를 배우고 연습하는 과정에서 인지적, 정의적, 환경적 어려움을 반복적으로 경험하게 된다. 이런 쓰기의 어려움으로 인해 학습자들은 학문적 한국어 쓰기를 학습할 때 모든 힘을 쏟기 힘들고 쓰기 능력을 향상시키기 어렵다. 그러나 어려움을 해결하면서 쓰기 지식을 얻게 되고 쓰기에 대한 부정적인 감정을 해소하여 쓰기 능력을 향상시키게 되었다.

학습자들이 학습의 어려움 속에서도 포기 하지 않도록 해주는 것이 ‘끈기’이다. 학문적 글쓰기는 학업 성취를 평가받는 거의 유일한 통로(이수정, 2011)이기 때문에 학문적 글쓰기를 포기하는 것은 학업을 포기하는 것과 마찬가지다. 이에 대해 참여자들은 ‘공부하러 왔는데 그냥 포기할 수 없다’, ‘힘들고 안 쓰고 싶은 생각이 들 때가 있지만 어쩔 수 없어요. 학점을 받고 싶으면, 졸업을 하고 싶으면 해야 돼요. 다른 사람들이 다 할 수 있는데 저도 꼭 할 수 있어요’ 라고 하였다. 학습자들이 학습 과정에서 체념과 포기를 하고 싶은 생각이 들지 않을 수는 없다. 보고서나 논문 등 과제에서 느끼는 어려움 때문에 자신의 학업 능력을 의심하게 되고 부정적인 감정을 느끼기도 한다. 이렇게 학습 과정에서 방향과 좌절이 있다 하더라도 포기하지 않도록 하는 것이 바로 ‘끈기’로 설명할 수 있다. 참여자들은 ‘매일 매일 연습하는 것이 중요해요. 자주 쓰지 않다가 갑자기 문장을 쓰면 익숙하지 않아서 알고 있던 단어도 생각

15) 스트라우스(Strauss, 1987: 36)가 핵심범주를 선택하는 준거(criteria)를 여섯 가지 제시하였다. 첫째, 핵심범주는 다른 범주들과 개념적으로 관련되어야 한다. 둘째, 핵심범주는 자료에서 나타난 빈도가 높다. 셋째, 핵심범주는 다른 범주들과 논리적으로 연결되기 때문에 억지스럽지 않다. 넷째, 실체적 연구에서의 핵심범주는 일반화된 이론을 위한 함의를 지녀야 한다. 다섯째, 핵심범주는 범주들 사이의 분석적 정교화를 통해서 이론의 깊이와 설명력을 지녀야 한다. 여섯째, 핵심범주는 자료의 핵심뿐만 아니라, 최대한의 변화(maximum variation)까지도 설명할 수 있어야 한다.

이 안 날 때가 있어요. 그래서 매일 조금씩 연습해야 돼요<참여자 10>.’, ‘인내심이 있어야 돼요. 짜증나면 안 돼요. 수업도 어렵고 교재도 어렵지만 그래도 수업을 잘 듣고 교재도 미리 봐야 돼요. 100% 다 이해가 안 되더라도 봐야 해요. 안 그러면 진짜 아무것도 몰라요<참여자 3>’라고 하였다. 어려움이 있다 하더라도 자책하지 않고 단념하지 아니하고 끈질기게 견디어 나가는 것이 학습자를 성공적 결과로 이끌었다.

학습자의 ‘끈기’는 자신의 내부에서 오는 것도 있지만 외부로부터 얻는 것도 있다. 외부에서 오는 ‘끈기’는 보통 자신의 부모나 선생님 또는 주변 친구의 격려에서 온다. 참여자들은 ‘동기 친구들이 서로 격려하고 과제에서부터 받은 스트레스를 친구랑 얘기하면서 풀어요<참여자 14>’, ‘과 선배가 저를 많이 위로해주고 지지해줬어요. 제가 쓴 글을 봐주고 코멘트를 해주면서 저한테 할 수 있다고 자신감을 심어주었어요. 그게 제가 계속 버텼던 힘인 것 같아요<참여자 17>’라고 하였다. 학습자들이 어려운 가운데 손을 내밀어주고 도와주는 사람으로부터 자신감과 힘을 얻어 문제를 해결할 방법을 찾아가는 것을 알 수 있다.

학문적 글은 단기적으로 쓰고 끝나는 것이 아니라 자신의 학문적 활동을 수행하는 동안 지속적으로 수반되는 과정이다. 논문의 경우에는 단기간에 쓰는 것이 아니라 오랜 시간 동안의 공부와 노력이 필요하다. 그러므로 학문적 글쓰기 학습이 지속되어야만 한다. 이런 어려움을 극복하는 방법은 ‘끈기’외에는 끊임없는 ‘노력’이 있다. ‘밤새서 책보고 보고서를 쓸 때가 많았어요<참여자 3>’, ‘대부분의 시간은 도서관에서 공부하고 논문 준비하면서 보냈어요<참여자 5>’ 라는 말처럼 학습자들은 많은 시간을 공부에 투자하여 자신의 배경지식을 축적하기 위해 노력하였다. 적극적으로 많은 논문과 문헌을 읽고 관용 표현들을 외우어 활용하고, 모범 글을 보고 쓰기 연습을 하였다. 쓰고 나서 피드백을 받고 수정하는 과정을 거치면서 피드백과 연습을 통해서 쓰기에 익숙해지고 쓰기 기술과 방법을 습득하게 되었다. 또한 다양한 매체를 이용하여 한국어를 학습하여 부족한 한국어 능력을 향상시키도록 노력하였다. 그리고 쓰기와 학업에 대한 부정적인 감정을 다스리고자 스스로 위로하고 격려하여 많은 에너지를 공부에 쏟아질 수 있도록 노력하였다.

중국인 학습자의 학문 목적 한국어 쓰기 학습은 끈기로 외부의 환경을 적응하면서 노력으로 자신의 부족한 부분을 채워나가는 과정임을 알 수 있다. 따라서 중국인 학습자들이 학문 목적 글쓰기 학습을 하면서 어떤 경험을 하는가를 설명해줄 수 있는 핵심범주는 ‘끈기와 노력으로 학문 목적 한국어 쓰기의 어려움을 극복하여 글쓰기 능력이 향상’이었다.

2) 이야기 윤곽의 전개

이야기 윤곽은 핵심범주를 다른 범주와 체계적으로 연관시키고 그것들의 관련성을 확인하기 위해서 해당 연구가 무엇을 말하고 있는지 참여자에게 무엇이 일어났는지를 이야기 형식으로 기술해 보는 것이다(Strauss & Corbin, 1998).

중국인 학습자들은 대학을 졸업하고 나서 바로 취직하는 것에 부담감을 느껴 부족한 자신을 채우기 대학원에 입학하게 되었거나 또는 관심이 있는 분야에 대해서 더 공부하고 싶은 마음으로 대학원 입학을 하게 되었다. 대학원에 대한 기대감을 가지고 입학을 하였지만 막상 대학원 공부를 시작해보니 생각했던 것과 괴리가 컸다. 학부의 공부와 달리 대학원에서는 모든 학문적 활동이 쓰기로 이루어지기 때문에 쓰기 능력에 대한 요구가 높았다.

그러나 한국 대학원에 입학하여 개인의 능력 부족과 낮은 학문 환경으로 인해 복잡한 글쓰기 문제를 해결하는 데에 인지적, 정서적, 환경적으로 많은 어려움을 경험하게 되었다.

부족한 한국어 능력으로 인해 수업 시간에 교사의 말을 제대로 알아듣기 힘들어서 강의 내용을 소화하기 어려웠다. 그리고 한국어 교육기관에서 강의하는 선생님과 달리 대학 강의를 하시는 교수님의 강의는 말이 빠르고 영어와 한국어를 섞어 사용하는 경우가 많기 때문에 학습자들이 강의를 알아듣기 힘들었다. 강의 내용들을 제대로 이해하지 못하자 새로운 지식을 습득하는 데에도 많은 방해가 되었다. 많은 참여자들은 수업시간이 고통스럽다고 하였고 한국 학생의 토론에 끼어들기 힘들고 수업 시간에 소외감을 느낀다고 하였다. 수업시간에서 배워야 할 내용들을 제대로 소화하지 못하고 수업 끝나고 자기가 다시 공부할 수밖에 없는 상황이 되었다. 그러나 한국어 능력부족으로 인해 교과서나 논문을 읽어도 제대로 이해가 안 되는 부분이 많고 독해 속도가 느려서 읽기 자체를 싫어하는 상황이 발생하였다. 학문 목적 글쓰기는 자신이 가지고 있는 지식을 단순히 작성하는 것이 아니라 학문적 내용들을 이해하여 자신의 언어로 표현할 수 있어야 하고 동시에 다른 사람의 견해를 수용 및 비판을 할 줄 알아야 한다. 그러나 관련된 배경지식이 부족하고 학문적 내용들이 충분히 이해가 안 된 상황에서 바로 보고서나 과제를 작성하면 어려움에 직면할 수밖에 없다. 또한 학문적 글은 정형화된 형식을 갖춰야 하며 일상 언어와 다른 용어가 필요하기 때문에 학습자들에게 글의 전문적인 언어와 형식에 맞추어 글을 쓰는 기술과 능력을 요구한다. 그러나 중국인 유학생들이 중국어로든 한국어로든 학문 목적 글을 작성한

경험이 부족하기 때문에 학문 목적 글은 어떻게 구성하고 어떤 형식으로 전개해나갈지를 모른다. 때문에 막막한 느낌이 들어 방황한다. 그리고 한국어는 모국어가 아니라서 자기가 사용하고 있는 표현의 적절성과 정확성을 의심하게 되었다. 학습자들은 자신이 쓴 문장이 이상하다고 느끼고 쓰기에 대해서 자신감이 없어지며, 쓰기에 대한 불안감을 느끼고 쓰기를 싫어하거나 거부하게 되었다.

또한 학습자들은 한국 대학(원)에 입학하기 전에는 한국어 쓰기에 대해서 제대로 교육을 받지 못했다. 그리고 한국 대학원에서도 학문적 글쓰기 수업이 거의 개설되어 있지 않았다. 글쓰기 수업의 부족에도 불구하고 한국 대학원에 있는 모든 공부는 학습자의 자율성에 달려 있었다. 한국어 교육기관에서 학습할 때는 쓰기 주제나 언어적인 문제들을 한국어 교사한테서 쉽게 도움을 받을 수 있는 반면, 대학(원)에서 요구하는 쓰기 과제를 수행할 때에는 교사나 다른 사람으로부터 피드백을 받기 힘들었다. 뿐만 아니라 쓰기 과정과 결과에 대한 피드백을 제공할 조언자가 부재한 경우가 많았다. 이렇게 글쓰기 문제들이 학습자가 스스로 해결할 수밖에 없는 상황에 처하게 되었다.

그러나 대학원 학위 과정에서 요구하는 글쓰기의 수준은 일상적인 글쓰기의 수준과 다르다. 학문적 상황에서 주어진 보고서나 리포트, 논문 등 쓰기 과제는 단지 자신이 알고 있는 지식을 그대로 표현하는 것이 아니라 많은 읽기 자료들을 바탕으로 작성해야 한다. 읽기 자료들을 이해하고 이에 대한 자신의 관점을 제시하여 읽기 자료를 통합시켜야 하는 사고력까지 필요로 한다. 이런 상황에서 학습자들이 인지적, 정서적, 환경적 어려움에 부딪치게 된다. 학습자들은 여러 가지 전략을 통해서 이런 어려움 속에서 벗어나려고 노력한다. 자신의 학습 동기가 강하고 긍정적인 학습 태도를 가진 학습자들은 자기주도적 학습을 통해서 쓰기를 학습한다. 다양한 매체를 이용해서 어휘 문법 실력을 보강하고 연습을 통해서 표현 능력을 키워나간다. 글을 쓰고 나서 친구한테 수정해달라고 부탁하며 피드백을 받고 나서 꼼꼼히 읽어보면서 왜 틀렸는지 반성하고 다음에 틀리지 않도록 기억하며 주의한다. 또한 학문 목적 글을 학습하고 연습하는 과정에서 중국어를 적극적으로 활용하기도 한다. 글을 쓰기 전에 중국어로 개요를 짜거나 쓰는 과정 중에서 생각이 안 날 때 중국어로 생각하기도 하고, 글을 완성한 다음에 중국어로 글의 논리를 점검한다. 또한 쓰기 학습 과정에서 생긴 부정적인 감정을 조절하기 위해서 ‘감정 다스리기’와 ‘자기 효능감 높이기’ 전략을 사용한다. 또한 외부의 시설은 학습자의 전략 선택에 영향을 미친다. 글쓰기 수업이나 세미나가 개설되어 있는 학교에 다니는 학습자들은 주도적으로 외부의 제

도 및 시설을 활용한다.

학습자들은 자기주도적 학습과 다양한 구성원으로부터 도움을 받고 자신의 쓰기 결과물이 나아지고 있음을 알게 되었다. 그러면서 전에 쓰기에 대한 거부감이나 싫증이 줄어들고 자신감이 생긴다. 연습을 통해 이전보다 글을 잘 쓸 수 있다는 확신이 생기면서, 더 매끄럽고 좋은 문장을 써보고 싶다는 욕구를 가지게 되었다. 이전에는 자신이 알고 있는 표현만을 사용해서 글을 작성하였지만 이제는 그 한계를 벗어나 더 좋은 표현을 찾아보려는 노력을 하게 된다. 글을 다듬는 데 시간이 걸린다 하더라도 시간을 아끼지 않고 좋은 결과를 만들어내기 위해 필요한 과정으로 여기게 되는 것이다. 이런 과정 속에서 학습자들이 글쓰기에서 즐거움을 느끼며 지속적인 쓰기 능력 향상을 위해 노력한다.

IV. 학문 목적 한국어 쓰기 교수·학습 방안

1. 학문 목적 한국어 쓰기의 교육 목표

교육 목표란 학습자가 학습에서 성취하기를 기대하는 결과이다. 대학(원) 과정에서 학습자의 최종 성취여부에 대한 평가는 쓰기 평가로 이루어진다. 따라서 학문 목적 한국어 쓰기의 교육 목표를 설정하기 전에 쓰기 능력 평가 항목에 대해서 살펴볼 필요가 있다. 강승혜(2006)는 쓰기 평가 항목을 문법적 능력, 담화 능력, 사회 언어학적 능력과 전략적 능력 네 가지 측면에서 <표 IV-1>과 같이 제시하였다.

<표 IV-1> 쓰기 평가 항목 (강승혜, 2006)

평가 범주		평가 항목
문법적 능력	맞춤법	· 기초적인 한글 자모 쓰기 · 맞춤법과 정확한 사용
	어휘사용능력	· 학습자 수준에 적절한 어휘의 정확한 이해와 활용 능력
	문법 활용 능력	· 학습자 수준에 맞는 문법 활용 능력과 담화 상황에 맞는 언어 사용 능력
담화적 능력	담화 구성 능력	· 문장, 대화, 담화 상황에서 내용의 연관성과 일관성을 유지하는 능력
	수사적 조직 능력	· 글의 특성에 따른 내용 조직 전개 방법과 관련된 수사적 조직 능력(서론, 본론, 결론에 따른 구성 능력)
	구조적 긴밀성	· 특수한 담화 장치들의 적절한 활용(그러므로, 따라서, 반면에 등)
사회 언어학적 능력		· 경어법의 사용 등과 같은 사회 문화적 기능의 활용과 메모나 일상적 글쓰기, 주장이나 반론하기 등 평가에서 요구하는 기능을 수행하는 능력
전략적 능력		· 주어진 과제 해결을 위한 전략 활용 능력

강승혜(2006)에서 제시한 쓰기 평가 항목은 학문적 글을 평가하는 항목은 아니지만 학문적 글을 평가할 때 참고할 수 있다. 학문적인 글은 학문 분야에 요구되는 것을 추가적으로 갖추어야 하지만 일반적인 글에서 요구되는 능력도 갖추어야 하기 때문이다. 이 평가 항목을 보면, 언어적인 능력 외에 맥락에 맞게 적절한 수사적 조직 능력과 문장을 논리 있게 만드는 능력을 요구한다. 뿐만 아니라 주어진 과제를 해결할 수 있는 전략적 능력도 필요하다는 것을 알 수 있다. 따라서 교육 목표를 설정할 때, 학습자의 언어적 능력과 담화, 전략적인 능력 및 사회 언어적 능력을 고려할 필요가 있다.

한편 교육 목표를 설정하기 전에 누구를 대상으로 교육하느냐를 결정하는 것이 중요하다. 본 연구의 대상인 중국인 대학원 유학생들은 학기마다 보고서를 제출해야 하며 최종적으로 학위논문을 작성해야 한다는 점을 비추어 봤을 때, 학부생에 비해 학문 목적 한국어 쓰기 교육에 대한 요구가 더 높다. 보통 외국인 대학원생들은 5급 이상의 한국어 능력을 갖고 있다. 그러나 한국어 능력을 고급을 보유하고 있는 학습자들은 일상 의사소통에서 큰 문제가 없을 뿐 학문적인 상황에서 요구하는 한국어 실력을 갖추고 있다고 판단하기는 힘들다. 앞에 3장에서 분석한 결과와 같이 이 학습자들은 여전히 학문적 어휘와 문법 지식이 부족하다. 즉 학문 목적 한국어 쓰기를 학습하는 과정에서 학문 담화공동체에서 관습적으로 사용하는 양식, 문체, 표현들을 이해하고 활용하는 데에 큰 어려움을 겪고 있다. 특히 중국인 학습자들은 중국에서 관련 학문 목적 글을 작성한 경험이 극히 드물기 때문에 학문적 글 자체에 대한 이해가 부족하다. 전술한 바와 같이 일반적인 글쓰기와 달리 학문 목적 글쓰기는 참고 자료에 근거한 쓰기라 할 수 있다. 즉 글쓰기의 내용이 참고자료를 통해서 얻은 지식을 포함해야 한다(장은경, 2009). 학문 목적 외국인 유학생들에게 부여되는 쓰기 과제는 자신의 의견을 쓰는 것보다 자료에 의해 자료의 내용을 분석하거나 요약하는 과제가 55%, 자료 이해를 바탕으로 하되 자신의 주장을 요구하는 과제가 35%인 것으로 이준호(2005)에서 조사되었다. 따라서 학문 목적 글쓰기는 참고자료에 대한 의존도가 아주 높다고 할 수 있다. 그러나 중국인 학습자들은 이런 참고자료를 토대로 작문을 하는 교육을 받은 적이 거의 없기 때문에 참고 자료를 탐색하여 활용하는 데에서 많은 어려움을 겪고 있다는 것이 제3장에서 확인되었다. 방대한 자료들 속에서 자신의 필요한 자료를 찾아내고 자신의 말로 문장들을 바꿔 쓰고 요약하여 재구성하는 훈련이 필요하다.

또한 중국인 학습자들은 언어적인 문제 외에 환경적인 어려움을 겪고 있다. 대학

원에서는 다른 사람과 상호작용하기 힘든 경우가 많고 쓰기 과제를 스스로 수행할 수밖에 없는 상황이다. 참여자들은 보고서나 논문을 쓰는 과정에서 주제와 참고자료를 자기가 알아서 정해야 하고, 글에 대한 제 삼자의 검토와 피드백을 받기 힘들며 쓰기 결과물을 스스로 완성해야 하는 점에서 어려움을 겪고 있다고 응답하였다. 이러한 학습 환경에서 연구 참여자들은 쓰기에 대해서 불안감을 갖게 되고, 부정적인 정서로 인해 쓰기 학습과 결과물 생산에 최선을 다하지 못한다고 응답하였다. 따라서 학문 목적 글쓰기 교육의 목표는 한편의 글을 완성하는 데에 그치는 것이 아니라 이를 넘어서 쓰기 과제를 자발적으로 완성할 수 있는 자기주도적 쓰기 능력 배양과 긍정적인 쓰기 태도를 가지게 하는 것에 두어야 할 것이다.

위의 내용을 종합하면 쓰기 자체뿐만 아니라, 읽기를 통한 사고력과 쓰기에 대한 정의적인 요소에도 관심을 기울여야 한다. 학문 목적 글쓰기의 궁극적인 목적은 낮은 학문 환경에서 글쓰기에 대한 부정적인 태도를 없애고 동기를 부여하며 사고력과 정확한 표현력을 향상시키고 자기주도적으로 쓰기 과제를 완성하는 데에 있다고 할 수 있다. 학문 목적 한국어 쓰기의 교육 목표를 정리하면 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 학문 목적 한국어 쓰기 교육 목표

목표	세부목표
일반 목표	글쓰기 능력을 향상시켜 낮은 학문 환경에서 글쓰기에 대한 불안감을 없애고 표현력과 사고력을 향상시키며 자기주도적으로 쓰기 과제를 완성하는 데에 있다.
세부 목표	<ol style="list-style-type: none"> 1. 학문 목적 한국어 쓰기의 장르적 특성을 이해하고 표현하고자 하는 것을 적절하고 정확하게 표현할 수 있다. 2. 참고자료 읽기와 분석을 통해서 사고력을 향상시킨다. 3. 다양한 쓰기 전략을 이해하고 활용하여 자기주도적으로 쓰기 과제를 관리하고 수행할 수 있다. 4. 쓰기에 대한 불안감을 없애고 긍정적인 쓰기 태도를 가지게 하며 적극적으로 쓰기 학습을 할 수 있다.

2. 학문 목적 한국어 쓰기의 교육 내용

1절에서 제시한 학문 목적 한국어 쓰기 교육 목표를 달성하려면 구체적인 교육 내용이 마련되어야 한다. 제 2장과 제 3장에서 논의한 바와 같이 쓰기 능력에 영향을 미치는 요인은 인지적 요인과 정의적인 요인이 있다. 인지적 요인은 다시 쓰기 지식과 쓰기 전략으로 나눌 수 있다. 따라서 본 연구는 이런 지식적, 전략적 그리고 정의적 세 가지 차원의 교육 내용을 마련하고자 한다.

1) 지식적 측면: 학문 목적 한국어 쓰기의 장르적 특성 이해

앞에 제 3장에서 분석한 것과 같이 중국인 대학원 유학생들은 일부 한국 학부를 졸업하고 온 학습자를 제외하고는 한국 대학 생활이 처음이었다. 한국 대학원에 진학하기 전에 한국어 교육기관에서 학습한 한국어 쓰기는 일반 목적의 쓰기 유형이 대부분이고 실제 학문 환경에서 요구하는 쓰기 과제와 거리가 멀었다. 심지어 많은 학습자들이 중국어로도 학문적 글을 작성한 경험이 없었다. 이들은 학문적 글이 어떻게 구성되는지, 각 문단에 어떤 내용들이 들어가야 될지 몰라서 쓰기 과제를 수행할 때 막막하고 어쩔 줄 몰랐다고 하였다. 학습자들이 이런 어려움을 겪는 이유는 학문적인 텍스트에 대한 장르적 인식이 부족한 데에서 기인한 것으로 볼 수 있다. 한국의 담화 공동체가 요구하는 내용과 형식에 대한 인식 자체가 없으며 부족한 한국어 실력으로 인해 문법이나 수사학적 형식에 대한 고려가 부족한 것이다. 입문 과정에 있는 학습자들이 자주 사용하는 전략은 ‘모방하기’와 ‘관용 표현 외우기’ 전략이다. 보고서나 발표문, 논문 등의 장르에서는 인터넷에서 찾은 자료 또는 선배의 발표문이나 선행연구를 통해서 문단과 각 문단에 들어갈 내용이 무엇인지를 학습한다. 그리고 모범적인 글을 보면서 정형화된 표현을 학습한다. 참여자들은 인터뷰에서 ‘저는 다른 사람의 논문을 많이 보고 거기에 있는 학문적 글에서 자주 사용하는 표현이 있으면 노트에 정리해요. 예를 들어, 어떤 면에서 의미가 지니고 있지만 어떤 면에서 한계가 있다. 등 이런 표현은 어려운 말이 아니지만 저 혼자서 절대 생각 낼 수가 없어요.’ 라고 하였다. 중국인 대학원생들은 자신의 생각을 문법적으로 문제없이 표현할 수는 있지만 학문적인 텍스트의 형식에 맞게 쓰기 힘들다고 하였고 자신의 문장이 한국인이 쓴 문장과 수준이 다르다고 하였다. 즉 문법적으로 틀리지 않지만 어색

한 표현들을 사용하고 있었다. 학습자들은 정확한 표현이 무엇인지 모르기 때문에 자신이 쓴 문장이 어색하다는 생각이 들지만 고칠 수가 없다고 하였다.

이상의 논의에 따라 지식적 측면의 교육 내용은 ‘학문적 텍스트의 장르적 특성 이해하기’, ‘논리적 조직 방식을 활용한 내용 구성하기’, ‘표절을 방지하기 위한 ‘인용하기’ 기술 교육’의 세 가지를 제시한다.

① 학문 목적 텍스트의 장르적 특성 이해하기

학문 목적 글쓰기는 엄한 논리와 실증성을 바탕으로 한 독특한 표현 양식과 문체, 정확한 어휘와 문장 사용으로 학문적 담화 공동체에서 통유되는 의사소통의 방식이다(원진숙, 2005). 장르적 특징은 학문 공동체에서 관습적으로 사용하는 것이기 때문에 학습자가 혼자 발견하기 힘들다. 학습자들은 혼자서 모범 글을 보고 학습하였지만 노력에 비해 효과가 좋지 않아 좌절감을 느끼기도 하였다. 따라서 학문적 텍스트의 장르적 특징을 명시적으로 교육해야 한다. 그러나 명시적으로 교육한다고 해서 교사가 정해진 규칙과 규범에 맞게 글을 쓰도록 강요하는 것이 아니라 학습자들로 하여금 장르 특성을 익히고 사용하는 데 중점을 두어야 한다(이미혜, 2011) 즉 한 단어와 문법을 어떻게 사용하는지를 강조하는 것이 아니라 어떻게 표현하는 것이 맥락에 더 적절한지, 예상 독자가 누구인지를 고려하며 글의 맥락을 이해시켜야 한다. 장르는 일반적으로 관습처럼 사용되는 구조와 특정한 표현으로 이루어진다. 따라서 장르적 특성을 이해하기 위해서 글의 구조 측면과 글의 표현 측면을 교육 내용으로 선정해야 한다.

학문 목적 텍스트의 장르적 특성을 이해시키기 위해서 교사들은 명시적으로 텍스트의 특징을 알려줄 필요가 있다. 그리고 모범적인 글을 제공함으로써 학습자들로 하여금 텍스트의 장르적 특징이 무엇인지를 스스로 찾아낼 수 있도록 도와주며 이런 장르적 특징을 자신의 문장에 활용할 수 있도록 교육해야 한다. 여기서 제시하는 모범적인 글은 일반적인 문장보다 학술에서 실은 논문이나 학위논문 또한 실제 학습자들이 작성한 보고서가 유의미할 것이다.

② 논리적 조직 방식을 활용한 내용 구성하기

학문적 텍스트에서 어떤 내용이 포함되어야 하는지 뿐만 아니라 학문적 텍스트의

구성 형식과 구성 방법도 교육할 필요가 있다. 연구 참여자들은 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정에서 쓰고자 하는 내용들을 짜임새 있게 조직하는 데에 어려움이 있다고 하였다. 특히 논리적으로 자신의 생각을 서술하는 것이 힘들며 완성도 높은 문장을 작성하기 힘들다고 하였다. 학습자들은 학문적 텍스트의 장르적 특성을 이해한 것을 바탕으로 글을 조직하고 배열하는 방법을 알아야 한다. 즉 문장 전체의 구성과 단락 구성 방법 및 단락 간의 연결 방법을 교육해야 한다. 논리적으로 내용을 구성하는 방법은 개요작성과 담화표지의 활용 두 가지 방법을 제시할 수 있다.

개요 쓰기는 주제를 정하고 내용을 생성한 이후, 생성된 내용을 배열하는 과정이다(송명진, 2011: 386). 개요 작성은 머릿속에 있는 아이디어와 실제 글로 옮길 수 있는 다리를 만들어주고 쓸 내용들을 논리적으로 배열할 수 있도록 도와주는 역할을 한다. 앞에서 학문적 텍스트의 구조에 대해서 배웠다면 이제는 그 구조에 따라 내용들을 배열하는 작업이 필요하다. 일반적으로 성인 학습자인 경우, 모국어 공부에서나 외국어 공부에 있어 개요를 작성하는 방법을 학습한 적이 있다. 개요 작성이 무엇인지 어떻게 작성을 해야 되는지를 설명하는 것보다 교사들이 학습자들로 하여금 학문적 텍스트의 상황맥락에 맞게 적절한 개요를 스스로 작성할 수 있도록 인도해야 한다. 개요의 작성은 반드시 엄격한 규칙에 따라야만 하는 것이 아님을 전제하고 학습자들이 작성한 개요에 따라 글을 논리적으로 작성할 수 있도록 하는 피드백을 제공한다. 내용과 구조가 적절하지 않은 부분을 다시 작성하도록 요구할 수 있다.

문장을 논리적으로 구성하는 두 번째 방법은 담화표지를 활용하는 것이다. 박영순(2004)은 담화표지는 문장과 문장, 담화와 담화를 이어주어 결속시켜 주고 전체적인 응집력을 갖게 해주는 결속장치라고 하였다. 담화표지는 특정한 의미를 지니고 있지 않지만 문장과 문장, 문장과 문단, 문단사이의 관계를 응집성 있게 만들어주는 역할이 있다. 담화표지를 따로 제시하기 보다는 텍스트의 구조에 따라 제시하는 것이 좋다. 논문의 서론에 적용한 담화표지를 예를 들어서 설명하면 <표 IV-3>과 같다.

서론부분에 ‘연구 목적’, ‘연구 배경’, ‘연구 방법’ 등 내용들이 들어갈 수 있다는 것을 설명하고 각각 세부 내용이 어떤 것을 얘기하는지에 대해서 설명한 후에 각 내용에 맞게 사용할 수 있는 담화 표지를 제시한다. 또한 모범 글을 제시하면서 학습들이 스스로 활용할 만한 담화 표지를 찾도록 하고 그에 맞는 문장을 작성하도록 한다.

<표 IV-3> 서론 담화 표지 예시

구조	세부 내용	담화 표지 예시
서론	연구 목적	<ul style="list-style-type: none"> · 이 글에서는 ~을/를 주장하고자 한다. · 이 연구에서는~에 대한 모색하고자 한다. · 본 연구는~하는 데에 목적을 두고 있다.
	연구 배경	<ul style="list-style-type: none"> · ~에 대한 연구가 대부분이다. · ~에 대해서는 ~고 있는 실정이다. · ~에 의하여 ~은/는 것이 사실이다.
	연구 방법	<ul style="list-style-type: none"> · 이 연구에서는 ~에 대한 활용하고자 한다. · 본고에서는 ~방법을 사용하고자 한다. · 본 연구는 ~순서로 살펴보고자 한다.

③ 표절 방지하기 위한 ‘인용하기’ 기술 교육

논문은 학문적 텍스트의 대표 장르라고 할 수 있다. 논문이란 또한 이름 그대로 ‘논리적인 글쓰기’, 곧 자신이 주장하고자 하는 바를 논증의 형식을 빌어서 전개하는 것을 말한다. 자신의 주장을 기술하는 과정에서 다른 사람의 연구결과나 사상, 논리들을 참고하는 것은 필수적인 과정이다. 즉 자신의 생각만을 적어놓은 것이 아니라 여러 가지 기존의 참고문헌들을 인용하여 자신의 주장을 세워주고, 그것들을 참고하고 인용하고 비판하고 평가하는 과정을 통하여 주제의 독창성을 부각시키게 된다. 이러한 작업에 필수적인 기술이 바로 ‘인용하기’이다. 글쓰기 과정 중에서 가장 중요한 것 중 하나가 바로 정확하고 정직한 인용이다. 참고자료를 사용하면서 원 출처를 표시하지 않고, 마치 자신의 창작물인 것처럼 쓰는 행위는 그 의도를 떠나서 일괄적으로 표절로 간주한다. 아무리 훌륭한 연구결과라도 올바른 형식을 갖추지 못하고 적절한 출처 표시가 없으면 글의 가치를 인정받기 어렵기 마련이다. 이는 법적으로 저작권 침해의 한 유형일 뿐만 아니라 기본적으로 학문적·도덕적·윤리적 부정행위로 간주된다. 학문적 글쓰기는 자신의 독창적인 작업이어야 하는 동시에, 다른 사람들의 연구와 생각들을 참고하고, 인용하여 집필하는 일종의 공동연구 작업이라고도 할 수 있다. 이러한 작업과정에서 다른 사람들의 연구결과에 대해서 존중하는 자세가 필요하다. 논문을 작성함에 있어서 정직성이 중요한 원칙이 되어야 하며, 다른 사람의 연구업적을 소중히 인정하는 것 역시 연구자의 도리이기도 한다. 이에 본 논문에서는

글쓰기 과정에서의 대표적인 ‘인용하기’ 방법에 대해서 살펴보고자 한다.

일반적으로 인용은 두 가지 방법이 있다. 하나는 ‘직접인용’, 다른 하나는 ‘간접인용’이다. 직접 인용은 다른 사람의 글을 그대로 가져오는 경우로, 인용된 부분을 따옴표로 표시해야 한다. 간접인용은 원문의 내용을 그대로 가져오는 것이 아니라 원문의 뜻을 정확히 이해한 것을 바탕으로 자신의 말로 표현하는 것이다. 직접인용이든 간접인용이든 원문의 출처를 정확하게 밝혀야 한다. 간접인용의 방법은 요약, 바꿔쓰기 등 여러 방법이 있다. 인용에서 주의해야 할 점은 자신의 생각과 다른 사람의 말을 혼동하여 쓰면 안 된다는 것이다. 다른 사람의 글을 인용할 때에는 인용문이 자신의 논증과 어떤 관계가 있는지, 왜 이 부분을 인용했는지 그 이유를 정확히 밝혀야 한다는 것을 학습자들에게 설명해 줄 필요가 있다.

2) 전략적 측면: 상위인지 전략을 활용한 과제 관리

쓰기 학습 과정은 여러 가지 요인들이 서로 작용하고 있는 복잡한 과정이다. 따라서 이 과정을 점검하고 통제할 수 있는 전략들이 필요하다. 앞에 제3장에서 논의한 바와 같이 중국인 대학원 유학생들에게 주어진 학습 환경은 중국과는 달리 자율적인 환경이다. 즉 전공 지식 공부, 쓰기 주제 선정과 참고자료 탐색 및 쓰기 과정의 모든 것들을 자신이 스스로 해결해야 되는 상황이다. 한국인 대학원생이라 하더라도 이런 대학원 학습 환경에 적응하기 쉽지 않다. 더구나 중국인 유학생들은 학문 목적 한국어 실력이 부족할뿐더러 중국어로도 학문적 글을 작성한 경험이 드물기 때문에 글쓰기 학습 과정에서 교사의 개입 없이 스스로 과제를 계획하여 점검하여 통제하는 데 많은 어려움이 있을 수밖에 없다. 따라서 중국인 유학생들에게 적합하고 필요한 학문 목적 쓰기 교육은 한국어 쓰기 능력을 신장하기 위한 지식을 교육할 뿐만 아니라 학습 활동을 효과적으로 수행하기 위한 전략들을 교육해야 한다. 대학원생들은 학문 목적 한국어 쓰기 수업을 수강한 이후에 다른 수업에서 요구되는 과제를 스스로 해결하여 완성해야 한다. 즉 학습자들은 주어진 과제에서 요구된 것을 파악하고 과제를 수행하기 위해서 계획을 세우고 필요한 자료들을 수집해야 한다. 그리고 글을 작성한 후에도 작성한 글의 부족한 점을 포착하여 수정하고 마무리를 할 수 있어야 한다. 이것을 위해 쓰기 수업에서는 학습자의 한국어 능력 향상만이 아니라 스스로 과제를 이해하고 과제를 수행하기 위해 계획하고 작성하고 점검해야 함이 강조하였다 (신경지, 2016: 395).

과제를 수행하기 위해 자기주도적으로 계획하고 작성하고 점검할 수 있게 하는 전략은 상위인지 전략을 제시할 수 있다. 앞에 제2장에서 논의한 것과 같이 상위인지 전략은 학습전략의 일부분이다. 플레벨(Flavell, 1976)은 과제를 해결하는 과정 속에서 학습자 자신에게 어떤 정보가 필요한지를 알아낼 수 있는 전략을 스스로 의식하는 것이며, 자신의 사고를 통해 얻어진 결과에 대해서 반성하고 평가해 볼 수 있는 능력이라고 주장하였다. 브라운(Brown, 2008)은 상위인지가 인지에 대해 계획하고 조정하며 점검하는 과정과 관련된 것으로 보았다. 학자마다 상위인지의 개념의 대한 정의가 조금씩 차이가 있지만 상위인지는 인지에 대한 지식이며 인지활동을 계획하고 점검할 수 있는 것을 의미한다고 볼 수 있다. 상위인지의 구성요소는 ‘상위인지 지식’와 ‘상위인지 조절’ 두 가지가 있다. 따라서 상위인지 전략을 활용한 과제 관리의 구체적인 교육 내용을 상위인지 지식이해와 상위인지 조절 두 가지 측면에서 제시할 수 있다.

먼저 상위인지 지식을 이해시켜 필요가 있다. 상위인지 지식은 본질적으로 과제 수행 자체보다는 과제를 해결하는 데에 필요한 전략을 적절히 선택하고 유지하며 일반화하는 것과 관련된 지식이다(신보미, 2012: 19) 상위인지 지식은 과제지식과 조건지식을 포함한다. 과제 지식은 즉 과제를 명확하게 분석하고, 과제의 속성인 목적과 요구사항과 예상독자 등을 고려할 수 있는 기회를 부여해야 한다. 또한 작문과 관련한 조건적 지식은 ‘왜 이러한 작문을 하는지?’, ‘왜 이러한 작문 전략을 사용하는지?’ 등에 대한 것이다.

다음에는 상위인지 조절은 ‘자기 계획’, ‘자기 점검’과 ‘자기 평가’가 포함된다. 자기 계획, 자기 점검, 자기 평가의 기회를 부여하고 쓰기 학습의 어려움을 스스로 조율하도록 교육해야 한다. 앞에 제3장에서 분석한 결과 중국인 대학원생들은 쓰기 과제를 스스로 수행해야 하는 환경에 처하고 있다. 과제를 수행하는 과정에서 주제 선정과 창의적인 내용 생성 및 수정하기에 어려움이 있다. 따라서 쓰기 교육을 할 때 상위인지 조절의 활용을 통해 학습자들이 자기 스스로 계획하고 점검하고 평가하는 기회를 부여해야 한다. 계획하기는 학습자들이 과제를 수행하는 방법과 방향을 계획하는 것이다. 점검하기는 자신의 문장이 맞춤법이 맞는지, 문장과 문장, 문장과 문단의 연결이 적절한지, 글의 전체적인 구성이 논리적인지 아니지를 점검하고 수정하는 것이다. 자기 평가는 자신의 글이 표절의 문제가 없는지, 연구 논리를 맞게 작성했는지를 평가할 줄 아는 것을 말한다. 상위인지 조절 전략을 가르치기 위해서 ‘자기 점검 평가지’를 이용할 수 있다. 예를 들어 쓰기 전에 점검할 내용으로는 ‘주어진 과제는 살펴

보았는가?’, ‘글쓰기를 계획하였는가?’, ‘주제에 맞는 내용을 생각해 보았는가?’, ‘글의 구조를 생각해 보았는가?’ 등 질문을 들어갈 수 있다. 글을 실제 작성 단계에서는 ‘글을 쓰면서 주제를 생각하는가?’, ‘사용하는 표현들이 적절한가?’, ‘표현하고자 하는 것을 제대로 표현하는가?’, 쓰기 후 단계에서는 ‘글의 내용이 주제에 맞는가?’, ‘잘못된 부분은 수정하려고 노력하였는가?’, ‘틀린 문법이나 오타를 제대로 고쳤는가?’ 등 질문을 하면서 자신의 쓰기 과정을 점검할 수 있다.

3) 정의적 측면: 긍정적인 쓰기 학습 태도 함양

제 3장의 분석을 통해서 중국인 대학원 유학생들이 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정에는 많은 정의적인 어려움을 겪고 있다는 것을 확인하였다. 학문 목적 쓰기는 일반 목적 쓰기보다 많은 시간이 필요하며 복잡한 문제해결 능력을 요구하기 때문에 학문 목적 학습자들은 글쓰기로 인한 부담감이 크다. 과제와 학습 환경의 특성상 학습자는 홀로 숙제를 해결 나가야 하는 것에서 압박감과 불안감을 느끼고 있다. 학습의 방향을 인도해주는 사람 없이 모든 것을 스스로 배우고 학습해야 되는 상황 속에서 참여자들은 어쩔 줄 모르고 막막하다고 이야기하였다. 또한 학문 목적 글쓰기는 학업 성취와 직접적인 관련이 있기 때문에 많은 학습자들은 학문 목적 글쓰기의 실력을 향상시키고자 하는 의욕이 크지만, 그러한 욕구에 비하여 학문 목적 글쓰기의 실력 향상 효과는 쉽게 보이지 않고 표현하고 싶은 것과 표현을 해내는 것이 차이가 너무 크기 때문에 좌절감과 답답함을 느끼게 되었다. 이로 인해 글쓰기 자체를 싫어하게 되고 글쓰기와 학업을 거부하는 부정적인 정서들이 나타났다.

인지적 요인 외에 정서적 요인도 쓰기 학습에 영향을 미친다는 것을 앞에 제2장에서 살펴본 바가 있다. 긍정적인 학습 태도를 함양하기 위해서 먼저 쓰기 학습에 대한 흥미와 동기를 부여주어야 한다. 학습 동기란 학습에 작용하는 동기로서 학습행위를 수행하는데 도움이 되는 지식이나 기능을 획득시키는 동인을 말하며, 특히 학생 스스로 학습하여야 할 개념이나 기능 등 학습과제에 적극적으로 참여하는 과정에서 지식 획득이나 기능 발달을 촉진시켜 줌으로써 학습효과에 만족감을 갖도록 해준다. 따라서 교사들이 수업을 진행하는 동안 학습자의 동기를 높여주어야 한다. 학습자의 동기를 유발하는 전략은 앞에 제2장에서 논의한 바가 있다.

한편 학문적 동기와 성공적인 성취를 위한 토대를 제공하는 것은 바로 자기 효능감이다. 학습자들이 어떠한 행동을 통해 자신이 바라는 결과를 성취할 수 있다고 믿

을 때 어려움을 인내하고 극복하고 행동하는 동기를 형성하기 때문이다. 자기 효능감은 학습자들이 활동에 얼마나 많은 노력을 기울일 것인지, 장애물을 만났을 때 얼마나 오래 견딜 것인지, 역경 앞에서 얼마나 유연할 것인지 결정하는 것을 돕는다. 학습자들은 학문적 쓰기의 어려움으로 인해 좌절감을 느끼고 쓰기를 싫어하거나 쓰기 학습을 회피하게 된다. 교사들은 학습자들이 쓰기 학습 과정에서 일어날 수 있는 부정적인 정서를 인지해야 하며 이런 부정적인 정서를 완화해줄 필요가 있다. 또한 학습이 일정한 수준에 도달하면 더 이상 올라가기 힘든 시기가 있는데 이때 학습자들은 자신의 능력을 의심하게 된다. 자기 효능감이 낮은 학습자들은 일이 실제보다 더 힘들다고 생각하게 되는데. 그런 믿음은 불안과 스트레스를 주며, 문제 해결의 방법을 편협하게 보는 태도를 조성한다. 반면에 자기 효능감이 높은 학습자들은 자기 효능감이 높으면 높을수록 노력, 인내심, 유연성의 정도가 커진다. 이런 학습자들은 어려운 과제를 피해야 하는 위협이 아니라 달성할 수 있는 도전이라고 여기고 접근한다. 따라서 학습자의 자신감을 높여주고 쓰기 학습을 지속적으로 할 수 있도록 격려해줄 필요가 있다.

이상의 내용을 요약하면 정의적 차원의 교육 내용은 ‘쓰기 학습에 대한 흥미유발과 동기 부여’, ‘쓰기 학습의 정서적 어려움에 대한 지원’, ‘자발적 쓰기에 대한 격려’이 포함한다.

3. 학문 목적 한국어 쓰기 교육 내용의 위계화

교육 내용의 위계화는 교육 범주별로 선정된 구체적인 교육 내용들을 어떤 순서로 가르칠 것인지에 관한 것이며, 교육 내용의 조직은 범주별 교육 항목들을 어떻게 연결할 것인가에 관한 것이다(김정숙 2003: 125). 다시 말해 교육 내용의 위계화는 교육 내용을 현장에서 가르칠 때 내용들을 어떻게 배열하고 조직해야 할 것인가와 관련된다. 일반적으로 쉬운 내용으로부터 어려운 내용으로 또한 사용 빈도가 높은 것에서 낮은 것으로 교육 내용을 배열한다. 그러나 의사소통적 관점에서 교육의 중심이 언어 형태에서 의미나 기능으로 옮겨가고, 학습자가 느끼는 심리적 난이도가 언어가 가지고 있는 일반적인 난이도와는 다르다는 연구결과가 나오면서, 학습자의 요구와 사용빈도가 교육 내용과 순서를 결정하는 데 더욱 중요한 변수가 되었다. 따라서 본 연구에서는 제3장의 분석에서 학습자의 요구에 따라 교육 내용들을 위계화하고자

한다.

제3장에서 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정을 분석한 결과에 따라 학습자들은 크게 입문 과정, 적응 과정, 발달 과정을 거쳤다고 볼 수 있다. 입문 과정은 학습자의 방황과 좌절단계에 해당하며, 적응 과정은 ‘방황과 좌절단계’에서 ‘모색과 해결 단계’로 넘어가는 과정이고 발달 과정은 ‘모색과 해결단계’에서 ‘성취단계’로 나아가는 과정을 의미한다. 각각 과정에서 학습자들이 겪는 문제점과 이에 대한 반응과 대처 전략이 다르므로 학습 과정에 따른 교육 내용과 교육 방법을 제시할 필요가 있다. 학습 과정에 따른 학습 내용 배열의 구체적인 내용은 <표 IV-4>과 같다.

<표 IV-4> 학습 과정에 따른 학습 내용 위계화

과정 내용	지식적 차원	전략적 차원	정의적 차원
입문 과정	학문적 텍스트의 장르적 특성 이해하기	자기 계획하기	쓰기 학습에 대한 흥미유발과 동기 부여
적응 과정	논리적 조직 방식을 활용한 내용 구성하기	자기 점검하기	쓰기 학습의 정서적 어려움에 대한 지원
발달 과정	표절 방지하기 위한 ‘인용하기’ 기술 교육	자기 평가하기	자발적 쓰기에 대한 격려

먼저 입문 과정은 학문적 텍스트의 장르적 특성이 무엇인지 이해하는 단계이다. 입문 과정에 있는 대부분의 중국인 학습자들은 한국 대학원에 진학하기 전에 한국어 글쓰기 교육을 체계적으로 받아본 적이 없다고 하였다. 특히 학부 과정에서 학문 목적 글쓰기를 깊이 있게 다루지 않은 경우에는, 모국어인 중국어로도 이러한 글쓰기에 대한 경험이 매우 제한적이다. 따라서 입문 과정에 있는 학습자들은 대학원 과정의 바탕이 되는 학문 목적 글쓰기의 장르적 특성에 대한 이해가 부족한 상태라고 할 수 있다. 참가자들은 문장을 어떻게 구성해야 하는지, 각 문단에 어떠한 내용이 들어가야 하는지에 대해 어려움을 느끼고 있었다. 또한 일상 회화에서 자주 사용하는 어휘들에 비해 학문적 어휘에 대한 지식이 많지 않기 때문에, 정확하고 적절한 어휘를 사용하여 표현하고자 하는 바를 나타내기가 어렵다. 이러한 상황에서 학습자들은 쓰기 과제를 수행하기 위한 여러 가지 시도들이 ‘학문 목적 한국어 능력의 부족’과 ‘배경 지식의 부족’으로 인해 실패하는 과정을 거치게 되며, 이는 결과적으로 쓰기 학습을

회피하도록 만든다. 이를 극복하기 위해서는 학습자들의 실패와 좌절 경험이 아닌, 성공의 경험을 체험할 필요가 있다. 즉, 쓰기 과제를 체계적으로 수행하기 위한 계획하기 전략을 수립하고, 그 과정에서 단기 목표와 장기 목표를 세울 수 있다. 글쓰기 경험에 대한 단기 목표를 완수하는 것은 학습자에게 성공의 경험을 제시함으로써 긍정적인 피드백을 줄 수 있으며, 장기 목표로 나아가게 하는 계기가 된다. 이와 함께, 정서적 차원에서 학습자들이 쓰기 학습에 대한 흥미를 잃지 않도록 지속적으로 동기를 부여할 필요가 있다. 예를 들어, 학습자 본인이 세운 계획을 완수하였을 때, 적절한 보상을 제공하는 것은 지속적인 쓰기 학습에 대한 원동력이 된다.

입문 단계에서 학습자들이 필수적으로 이해해야 할 학문적 텍스트의 장르적 특성은, 장르 중심 교수 방법을 통해 제시될 수 있다. 장르 중심 쓰기 교육은 학습자에게 무엇을 어떠한 방식으로 써야 하는지에 대해 구체적이고 명확한 지침을 제공한다. 이를 통해 학습자는 텍스트의 장르 특성을 이해하고 활용할 수 있으며, 막연히 효과적인 텍스트를 생성해야 한다는 부담감에서 벗어나게 된다(박주영, 2012). 결과적으로, 학습자는 쓰기 연습 과정에서 불필요한 노력을 최소화하게 하며, 이는 한국어 쓰기 능력이 향상되는 데 도움이 된다.

두 번째 단계인 적응 과정은 좌절 단계에서 모색과 해결 단계로 뛰어 넘는 과정이다. 입문 과정에서 학습자들은 모범적인 글들을 보면서 학문적 글이 어떻게 구성되어 있는지 학습하지만, 여전히 학문 공동체에서 요구하는 글의 형식과 전개 방식에 대해서 익숙해 있지 않은 상태이다. 특히 표현하고자 하는 내용들을 짜임새 있게 조직하는 능력이 부족하다. 이는 글 전체의 응집성을 저하시키며, 학습자들이 작성한 글은 논리성이 떨어진다는 평가를 많이 듣게 된다. 따라서 적응단계에서는 반복적인 쓰기 연습을 통해 논리적으로 글을 구성할 수 있어야 한다. 전략적 차원에서 명확한 기준에 따른 자기 점검이 전제된다면, 수정된 글이 학문적으로 보다 높은 완성도를 갖출 수 있을 것이다. 이러한 자기 점검에는 문법, 맞춤법 등 한국어 문장으로서 갖추어야 할 기본적인 요소와 함께 문장의 논리성, 문장의 응집성과 같이 학문적 글쓰기에서 요구되는 상위인지적인 기준들이 포함되어 있다. 학습자는 객관적이고 비판적인 시각으로 자신의 글을 점검함을 통해 본인의 쓰기 실력이 어느 지점에 위치하는지 돌아볼 수 있는 기회를 가진다. 특히 자기 점검 과정에서 자신이 취약한 부분을 파악하는 것은 앞으로의 쓰기 학습에서 어떤 부분에 중점을 두어야 할지를 제시하는 지침서가 된다.

적응 과정, 즉 학문 공동체에 적응하는 과정은 학습자에게 많은 부담이 될 수 있

으며, 특히 좌절 속에서 문제를 해결하려고 노력하는 것은 쉽지 않다. 그러므로 적응 과정에서는 쓰기 학습의 어려움을 극복하고 성장하고자 하는 태도를 강조하여 교육하는 것이 필요하다. 동료 간의 지속적인 피드백과 함께 학습자가 본인의 실력 향상을 가시적으로 볼 수 있도록 제시하는 것은 이러한 어려움을 극복하는 데 도움이 될 수 있다.

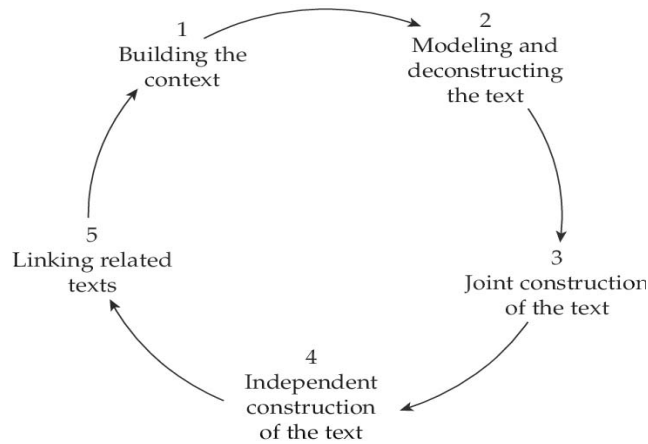
발전 과정은 학습 과정의 마지막 단계이다. 이 단계는 학습자들이 자신의 주장을 기술하는 과정에서 다른 사람의 연구 결과나 사상, 논리들을 올바르게 참고하여 쓸 수 있게 되는 과정이다. 이는 학문 목적 글쓰기에서 필수적으로 요구되는 과정이다. 즉, 자신의 생각만으로 글을 전개하는 것이 아니라 다양한 기존의 선행 연구들을 인용하여 자신의 주장을 뒷받침하며, 그것들을 참고하고, 비판하고, 평가하는 과정을 통해 주제의 독창성을 부각시키게 된다. 발전 과정에서 학습자들은 표절을 방지하기 위한 ‘인용하기’ 기술에 대해 학습해야 한다. 연구 윤리가 더욱 중요시되고 있는 시점에서, 표절을 피하기 위해서는 학습자들이 인용법과 바뀔 쓰기 기술에 대해 정확하게 교육받는 것이 필요하다. 대학원에서의 학업은 각각의 전공 분야에 대해 깊이 있게 다루기 때문에, 이에 대한 지식이 없는 제삼자는 큰 도움이 되지 못하는 경우가 많다. 이때 학습자들은 자신의 문장을 스스로 평가하고 수정할 수 있는 능력을 갖추고 있어야만 한다. 특히 자신의 글이 연구 윤리를 어기고 있지는 않는지 철저하게 점검해야만 한다. 예를 들어, ‘논문에서 요구되는 정확한 인용 방식을 따르고 있는가?’, ‘직접인용과 간접인용을 구분하였는가?’, ‘표절의 위험성이 없는가?’, ‘연구 윤리를 잘 지켰는가?’와 같은 항목에 대해 세부적으로 평가한다.

학습자의 쓰기 능력이 일정한 수준에 도달하게 되어 더 이상의 향상이 잘 일어나기 어려울 때, 그 학습자는 발전 과정에 있다고 볼 수 있다. 이 시점에서 학습자들은 후속적인 발전가능성에 대해 의심하게 되고 더 심화된 학습을 지속하기 힘들 수 있다. 따라서 교사들은 발전 과정에 있는 학습자들이 자신감을 가지고 능동적 쓰기를 수행할 수 있도록 격려해야 한다. 이러한 과정에서 학습자들의 쓰기 능력에 대한 기대 수준을 더 높게 잡고, 명확한 목표를 제시하여 보다 수준 높은 글을 작성할 수 있도록 유도해야 할 것이다.

4. 학문 목적 한국어 쓰기 교수·학습 모형

앞에서 학문 목적 한국어 쓰기의 교육 목표와 교육 내용을 제시하였는데 교육 목표에 따라 효과적으로 교육 내용을 전달하기 위해서 본 절에서는 학문 목적 한국어 쓰기의 교수·학습 모형을 제시하고자 한다. 앞에서 학습자의 쓰기 학습 과정에서 겪은 어려움과 그 원인을 분석하였고 이런 어려움을 해결하기 위해서 학습자들에게 학문 목적 한국어 쓰기의 장르적 특징을 이해시킬 필요가 있음을 제시하였다. 이런 장르적 특징을 교육하기 위해서 장르 중심 교육방법이 적합하다고 판단된다. 장르 중심 교육은 공동체에서 통용되는 특정한 장르의 구조적 형식과 언어 표현들을 명시적으로 교육하기 때문이다. 피지(Feez, 1998)에서는 장르 중심 쓰기 교육·학습 모형을 [그림 IV-1]과 같이 제시하였다.

이 모형을 보면 장르 중심 교육은 다섯 단계로 이루어져 있다. 그리고 이 다섯 단계는 선형적으로 이루어지는 것이 아니라 학습자의 수준 또는 수업의 진도에 따라 순환적이다. 각 단계에 어떤 내용들을 포함되어야 하는지를 자세히 살펴보면 다음과 같다. 첫 번째 단계는 맥락 이해 단계이다. 이 단계에서는 학습자들이 배운 장르의 실제 글의 사회적 맥락을 소개하며 목표 장르가 사용되는 보편적인 문화 맥락을 살펴보고 사회적 목적을 알아보는 단계이다. 두 번째 단계는 텍스트 분석 단계이다. 이 단계에서는 글의 분석을 통해 글의 구조적 형식과 언어적 특징을 찾고 모범 글과 같은 장르의 글과 비교하는 방식을 취한다. 세 번째 단계는 교사와 학습자들이 서로 협상을 하여 공동적으로 텍스트를 구성하는 것이다. 네 번째 단계는 학습자들이 배운 지식을 바탕으로 혼자서 텍스트를 구성하고 교사의 피드백을 통해서 글의 완성도를 높이는 단계이며 마지막으로 관련 글 연결하기 단계는 지금까지 배운 지식을 바탕으로 비슷한 장르의 글쓰기를 연습하는 것이다. 즉 먼저 학습자들에게 모범 글을 제시하고 모범 글을 통해서 구조적 특징과 언어표현을 학습하고 동료나 교사의 상호작용을 통해서 함께 글을 구성하고 그 다음에는 배운 장르적 지식을 가지고 연습을 하는 단계로 넘어간다.



[그림 IV-1] 장르 중심 쓰기 교수 학습 모형
(Feez, 1998)

위와 같은 장르 중심 교수학습 모형은 장르를 이해하는 데에 도움을 주지만 참고 문헌을 인용하고 활용하여 자신의 문장을 구성하는 방법을 배우지 못하는 한계가 있다. 모범 글의 장르적 특징을 제시하기 전에 제시된 글의 핵심 내용 파악하기와 인용하기, 바꿔 쓰기 등의 쓰기 기술을 교육해야 한다. 즉 장르적 특성을 이해시킬 뿐만 아니라 참고문헌을 읽고 핵심내용을 파악하여 참고 문헌을 인용하고 얻은 지식을 자신의 문장에 통합시킬 수 있어야 한다.

또한 중국인 대학원생들은 학문적인 글을 작성한 경험이 많지 않기 때문에 글을 조직하고 구성하는 방법에 대해서 익숙하지 않다. 즉 자신의 생각을 긴 글로 표현하는 능력이 부족하다. 따라서 텍스트의 장르적 특징과 참고 문헌을 활용하는 방법 외에 글을 구성하고 수정하는 방법도 함께 알려줘야 한다. 이를 위해서 과정 중심 교수법을 제시할 수 있다. 과정 중심 교수법은 결과물에 초점을 두기보다는 글을 쓰는 필자, 글을 쓰기 위해 아이디어를 떠올리거나 배경지식을 활성화부터 글을 만들고 나서 수정하는 단계까지 진행되는 활동 과정 자체를 중요시한다. 이때의 글을 쓰는 과정을 일반적으로 쓰기 전 단계, 쓰기 단계, 쓰기 후 단계 세 단계로 나눈다<표 IV-5>).

쓰기 전 단계는 내용 구성을 위해서 참고문헌을 수집하고 배경지식을 활성화하는 단계이다. 이 단계에서 교사는 주제에 대해서 설명하고 주제에 맞는 참고 자료를 수

<표 IV-5> 과정 중심 접근법의 단계별 쓰기 지도 (최은지, 2009)

쓰기 단계	교사 역할	학습자 활동
쓰기 전 단계	<ul style="list-style-type: none"> · 과제나 주제 소개 · 주제와 관련된 정보를 수집하도록 도와준다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 브레인스토밍 · 마인드매핑 · 참고문헌 읽고 분석하기
쓰기 단계		<ul style="list-style-type: none"> · 교사설명을 바탕으로 초고 작성
쓰기 후 단계	<ul style="list-style-type: none"> · 초고에 대한 피드백 	<ul style="list-style-type: none"> · 피드백을 가지고 문장 수정하기

집할 수 있도록 도와주고 쓸 내용을 구성하도록 교육해야 한다. 두 번째 단계, 쓰기 단계는 앞에 교사의 설명을 토대로 학습자가 초고를 작성하는 단계이다. 마지막 단계는 쓰기 후 단계이다. 이 단계에서는 교사가 학습자들에게 초고에 대한 피드백을 제공해주며 학습자들은 그것을 바탕으로 본인의 문장을 수정한다.

그러나 주의해야 할 점은 이러한 교수 방법들이 학습자의 정의적인 측면을 소홀히 하고 있다는 것이다. 제 3장의 분석을 통해서 중국인 대학원생들은 쓰기 학습 과정에서 적지 않은 정서적인 어려움을 지니고 있다는 점을 파악하였다. 이런 부정적인 정서로 인해 학습자들은 쓰기 학습을 회피하고 모든 힘을 다하지 못한다고 하였다. 부정적인 정서가 학습 과정에서 부정적인 영향을 미친다. 따라서 학습자의 정의적인 요소는 교수 학습 모형을 구성할 때 반드시 고려해야 한다.

이상의 논의에 따라 본 연구에서 <표 IV-6>와 같이 학문 목적 한국어 쓰기 교수·학습 모형을 제시하고자 한다.

<표 IV-6> 학문 목적 한국어 쓰기 교수·학습 모형

단계	교사 역할		학생 활동	전략
1. 감정 조정 단계	· 동기 부여 · 흥미 유발		· 쓰기의 어려움과 그 어려움을 해결할 수 있는 방법에 대해 서 토론	동기 조정 전략
2. 읽기 자료 이해하고 다루는 단계	· 읽을 만한 텍스트 제공 · 텍스트의 핵심 내용을 파악할 수 있는 방법에 대해서 설명 · 텍스트를 요약하거나 바꿔 쓰는 기술에 대해서 설명		· 교사가 제공하는 텍스트 또는 스스로 찾아온 텍스트 자료를 핵심 내용에 대해서 친구들과 토론 · 텍스트를 요약하고 바꿔 쓰기 연습	유연 하게 읽기
3. 장르 특성 발견과 학습 단계	· 학생들과 함께 장르 특성을 발견 하고 분석하기 · 텍스트의 형식과 구조적 특성, 정 형화된 표현들을 정리하여 제시		· 스스로 텍스트의 형식과 구조 적 특징 그리고 자료 사용하 는 표현들을 찾기 · 교사가 제시하는 내용과 비교	
4. 협력을 통해서 텍스트 구성하기	· 조별 형성하기 · 읽기 자료와 연습 문제를 제시하 기		· 동료들과 함께 배운 지식을 바 탕으로 새로운 텍스트의 장르 적 특징을 분석하고 연습 문제 를 완성	적극적 으로 참여
5. 독립적으로 텍스트 구성하기 단계	쓰기 전 단계	· 주제 정하는 것을 돕기 · 아이디어를 찾는 방법과 참고자료 찾는 방법 제시 · 개요 작성 방법 제시	· 아이디어 찾기 · 주제와 관련된 정보를 모음 · 아이디어 조직하고 개요 작성	자기 조절과 자기 점검 전략
	쓰기 단계	· 잘 쓸 수 있도록 격려	· 의도하는 의미를 표현하기 · 올바른 문단 구성을 하고 있는 지 확인 · 빨리 쓰기	
	쓰기 후 단계	· 피드백 · 쓰기에 대한 두려움을 없 애고 자신감을 심어주기	· 자기 점검 · 친구들과 상호 수정 · 교사 상호작용 · 피드백을 활용하여 다시 쓰기	과제 관리 전략

본 연구에서 제시한 학문 목적 한국어 쓰기 교수 학습 모형은 5단계로 이루어져 있다. 첫 번째 단계는 감정조절 단계이다. 제3장의 연구 결과를 통해서 알 수 있듯이 중국인 학습자들은 한국어 쓰기에 대해서 부정적인 인식과 태도를 가지고 있고 이는 쓰기를 학습할 때 최선을 다하지 못하는 원인이 된다. 따라서 수업 시작하기 전에 글 쓰기에 대한 지루하다는 선입견과 쓰기를 귀찮아하고 싫어하는 감정을 없애 주어야 한다. 즉 글쓰기에 흥미를 느끼게 해주는 것이 중요하다. 여기서는 본격적으로 수업에 들어가기 전에 학생들이 쓰기 학습 또는 과정 수행 과정 중에서 있었던 어려움에 대해서 서로 이야기하고 해결 방법을 찾도록 동료 학습자에게 조언해주는 활동을 제시하였다. 인터뷰를 통해서 많은 학습자들이 쓰기로 인해 받은 스트레스를 혼자 감당해야 하는 것이 쓰기 학습을 멀어지게 하는 원인이 됨을 확인하였기 때문이다. 동료 학습자와의 대화를 통해서 쓰기에 대한 어려움과 거부감을 털어놓을 수 있고 함께 공부하는 방법을 찾아 쓰기에 대한 부정적인 인식을 감소시킬 수 있다. 첫 번째 단계에서 교사들은 주로 학습자들의 어려움을 들어주고 그 어려움을 해결할 수 있는 방법을 고민할 필요가 있다. 또한 학습자들에게 동기를 부여하고 수업에 적극적으로 참여할 수 있도록 이끌어준다.

두 번째 단계는 읽기 자료를 이해하고 다루는 단계이다. 이 단계에서 교사들은 수업 시간에 학생들이 읽을 만한 텍스트를 준비해야 한다. 이 단계에서 읽을 만한 텍스트를 선택하고 추출하는 일이 교사들에게 부담이 될 수도 있다. 대학원생들을 대상으로 수업을 하는 경우, 논문을 읽을 자료로 삼는 것이 바람직하다. 학습자들이 읽기를 통해서 장르적 특징을 파악하기 때문에 일반적인 글보다 학문적인 글이 더 적합하다. 연구 참여자들은 현재 대학원생임에도 불구하고 한국어 텍스트 읽기에 많은 어려움을 겪고 있다고 고백하였다. 여기에는 한국어 능력 부족으로 인해 많은 단어들과 문법을 몰라서 이해가 안 되는 경우와 학문적 텍스트 이해능력 부족으로 내용 이해하기 힘든 경우가 모두 포함된다. 그리고 참여자들은 텍스트를 읽고 나서 요약하여 자신의 문장과 통합시켜야 하는 데에 필요한 요약하기와 바꿔 쓰기 기술도 많이 부족하다고 하였다. 그러므로 이 단계에서 교사가 읽을 텍스트를 제시해 주는 동시에 텍스트의 핵심 내용을 파악하는 방법과 텍스트를 요약하고 또는 바꿔 쓰는 기술을 함께 제시하는 것이 보다 효과적일 것이다. 이때 학습자들이 가만히 듣기만 있는 것이 아니라 스스로 읽기 자료의 핵심 내용을 찾아내어 그것을 동료 학습자와 함께 본인이 찾은 핵심 내용을 비교하고 확인할 수 있다. 그런 후에 스스로 읽기 자료를 요약하는 연습을 한다.

읽기 자료의 내용을 이해한 다음에는 삼 단계로 이어진다. 이 과정에서는 읽기 자료의 장르적 특성을 발견하고 학습한다. 교사는 특정 장르의 형식적 특징과 구성 방법 그리고 정형화된 표현들을 학습자들에게 명시적으로 제시할 필요가 있다. 학문 공동체가 요구하는 글쓰기 형식과 언어적 특징을 공동체에 이제 진입한 학습자들이 찾아내기 쉽지 않기 때문이다. 그리고 한 문화에서 사용하는 규칙들을 명시적으로 배우는 것은 사회적인 힘을 획득하는 데 도움이 된다(최연희, 2009). 형식적인 특징을 제시할 때는 쓰기 구조 틀을 활용할 수 있다. 구조 틀을 통해 전체적인 구조를 보기 쉽게 단계적으로 제시해 줌으로써 한국의 학문적 장르에 대한 인식이 낮은 외국인 학습자들에게 특히 도움이 된다. 또한 글의 전체적인 구조를 제공하기 때문에 학습자들이 자신이 쓰고자 하는 내용에 주력하면서도 글의 흐름을 놓치지 않게 도와줄 수 있다(Hyland, 2004). 한편 구조나 형식적 특징을 알고 있어도 언어적 즉 어휘와 문법에 대한 지식이 부족하다면 글을 쓰기 힘들다. 한국어 능력 부족이 학문 목적 한국어 쓰기가 어렵다고 느끼는 가장 큰 원인 중 하나이다. 참여자들은 스스로 다른 사람의 논문을 보면서 논문에서 자주 사용하는 표현들을 따로 정리하는 학습법을 활용하고 있지만 혼자 정리하는 데에 한계가 있다고 하였다. 그 동시에 교사가 정리해서 제시해줬으면 좋겠다는 요구가 비교적 높았다. 이 단계에서 교사가 특정 장르의 형식적 특징과 정형화된 표현을 명시적으로 제시하되 그 전에 학습자들이 스스로 찾을 수 있도록 요구해야 한다. 학생들이 귀납적으로 도출한 것과 교사가 제공하는 것을 비교하는 식으로 수업을 진행하면 학생들의 수업 참여도가 더 높고 수업에 대한 흥미를 더 많이 느낄 수 있을 것이다.

다음 단계는 협력을 통해서 텍스트를 구성하는 단계이다. 이 단계는 주로 앞에 배웠던 지식들을 바탕으로 동료들과 함께 연습하는 단계이다. 교육 내용은 교사가 한번 설명하고 끝나는 것이 아니라 여러 번의 반복 연습을 통해서 강화시켜야 한다. 연습 단계에는 학습자가 혼자 연습하는 것보다 그룹 내에서 동료 학습자들과 상호작용하면서 지식을 강화하는 것이 더 효과적이다. 김영미(2010)에서 그룹 형성은 2, 3명으로 구성하는 것이 적절하다고 하였다. 교사가 선정해 주거나 자발적으로 형성하도록 하는 방법이 있다고 하였고 다만 조별 형성할 때 구성원들끼리 편안함을 느낄 수 있어야 하며 수준의 차이가 너무 크지 않도록 잘 조정할 필요가 있다고 하였다. 그리고 조별 활동을 싫어하는 학습자가 있기 때문에 교사가 잘 판단하고 조를 구성해야 한다. 또한 제2언어 학습자들에게 있어 동료와의 협력적 쓰기가 갖는 몇 가지 장점을 아래와 같이 제시하였다. 첫째, 다른 사람과 공통적으로 글쓰기를 수행함으로써

혼자 제2언어 글쓰기를 완성해야 하는 두려움을 피할 수 있으며 그룹 활동에서 얻은 성공적인 쓰기 경험이 독립적으로 쓰기 과제를 완성하는 데 자신감을 부여 준다. 둘째, 언어 수준이 낮은 학습자들이 언어 수준이 높은 학습자의 도움을 받음으로써 학습자 간의 비계 학습을 이룰 수 있다. 한편 교사는 학습자들이 쓰기 연습을 할 수 있도록 읽기 자료와 활동지를 제시해줘야 한다. 활동지는 학습자들이 동료들과 함께 배운 지식을 바탕으로 새로운 텍스트의 장르적 특징을 분석하고 연습 문제를 완성하는 것을 요구하여야 한다.

마지막 단계는 독립적으로 텍스트를 구성하는 단계이다. 이제 학습자들은 앞에서 학습된 지식과 학습 과정에서 얻은 성공적인 경험을 토대로 독립적으로 쓰기를 수행하는 단계로 넘어간다. 이 단계를 다시 쓰기 전, 쓰기, 쓰기 후 단계로 나눌 수 있다. 글쓰기 이전에는 교사가 학습자들이 주제를 잘 선정할 수 있도록 도와줘야 한다. 연구 참여자들은 무엇을 써야 하는지 즉 글의 주제를 잡는 것에서부터 어려움을 겪는다. 따라서 교사는 학습자가 주제를 잘 선정할 수 있도록 아이디어를 찾는 방법을 제시할 수 있다. 아울러 참고 자료를 수집하고 참고 자료를 다루는 방법을 명시적으로 교육해야 한다. 학습자들은 장기 기억과 참고 문헌을 활용하여 아이디어를 형성해야 한다. 이렇게 형성한 아이디어를 전개시키며 조직한다. 그 다음은 쓰기 단계이다. 쓰기 단계에서 교사들은 학습자를 쓰기 행동을 잘 수행할 수 있도록 격려해준다. 학습자들은 풍부한 내용을 생성하기 위해서 참고 자료를 탐색하고 자료들의 관점을 수용하거나 비판적인 관점으로 다른 사람의 관점과 자신의 글을 통합시켜야 한다. 그리고 의도하는 의미를 표현하고 문단을 올바르게 잘 쓰고 있는지를 확인하는 과정을 거친다. 그러나 이 과정은 글쓰기 수업 시간에 제한이 있다면 수업 시간에 다루지 않고 쓰기 과제로 부여할 수도 있다. 글을 다 쓰고 난 뒤에도 자기 스스로 점검하고 동료들과 서로 수정하게 한다. 그리고 개별 면담을 통해서 교사의 피드백을 받게 한다. 교사와 동료들로부터 받은 피드백을 활용해서 글을 다시 수정한다. 위와 같은 과정을 통해 학습자들이 교실에서 함께 쓰기를 통하여 쓰고자 하는 텍스트의 장르적 특성을 분석하고 이를 활용하여 동일한 장르의 다른 텍스트를 구성하게 된다.

V. 결론

본 연구는 중국인 대학원 유학생들의 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정에 대해서 살펴보았다. 구체적으로 쓰기 학습 과정에서 겪었던 어려움은 무엇인지, 어려움을 유발하는 원인과 해결하는 전략이 무엇이며 그 결과는 어떠하였는지에 대해서 심층 면담을 통해서 알아보았다. 이를 위해서 근거이론을 이용하여 자료 분석을 실시하였고 이를 통해 도출된 결과를 바탕으로 학문 목적 한국어 쓰기 교육 방안을 제시하였다.

학문 목적 한국어 학습자들에게 가장 중요하고 가장 어려운 영역은 쓰기이다. 이는 대부분의 학문 활동이 쓰기로 이루어지기 때문으로 추정된다. 많은 학습자들이 일정 수준이상의 한국어 실력을 보유하고 있음에도 불구하고 지속적으로 쓰기를 어려워하고 쓰기 학습을 회피하는 경향이 있다. 학습자들의 어려움을 해소하기 위해서 학습자들의 어려움을 분석할 필요가 있었다. 선행 연구 중에서 학습자들을 이해하기 위해서 요구조사를 실시한 연구들이 있었지만 이 연구들은 학습자들이 경험하는 구체적인 사례를 바탕으로 하였다기보다는 설문조사를 통해서 기존의 상식 틀에서 학습자들을 이해하려는 경향이 있다는 한계가 존재한다. 그리고 선행 연구에서는 대학생이 아닌 대학원생들을 조사대상으로 한 연구가 많지 않았다는 것도 본 연구가 갖는 차별성이다. 한국에서 공부하는 외국인 대학원생 중에는 중국인 대학원생들이 많은 수를 차지하고 있으며 이들 중 다수가 학문 목적 글쓰기에서 어려움을 느끼고 있다. 따라서 본 연구는 이런 문제의식에서 시작하여 중국인 대학원 유학생을 대상으로 이들의 학문 목적 글쓰기 학습 과정을 탐색하였다. 제1장 3절에서는 연구 방법에 대해서 자세히 제시하였다. 근거이론의 발전과 특징에 대해서 설명하였으며 스트라우스와 코빈이 제시하는 코딩 방법이 구체적으로 어떻게 이루어지는지에 대해서 기술하였다. 이러한 연구 절차에 따라 본 연구에서는 중국인 대학원 유학생 30명을 연구 대상으로 선정하였고 심층 면담을 실시하였다. 자료 수집 기간은 2016년 3월부터 2017년 3월까지였으며, 자료 수집과 함께 스트라우스와 코빈이 제시하는 코딩 방법에 따라 자료 분석을 진행하였다.

제2장에서는 이론적 민감성을 확보하기 위해서 문헌 고찰을 진행하였다. 학습 과정은 학습자가 교육과정 속에서 학습 내용을 학습해 나가는 과정이다. 본 연구에서 말하는 학습 내용은 학문 목적 글쓰기를 말하는 것이다. 학문 목적 글쓰기는 학업 상황에서 학생들이 수행해야 하는 글쓰기를 말하며 여기에는 보고서, 발표문, 리포트,

논문 쓰기가 포함된다. 또한 문헌 고찰을 통해서 제 2언어 학습에 영향을 미치는 요인은 인지적 요인 외에 정서적 요인, 환경이나 사회문화적 요인이 포함되는 것으로 확인되었다. 이런 요인들이 학습 과정에 있어서 한 가지로 나타나는 것이 아니라 여러 요소가 서로 복합적으로 상호 영향을 미친다는 것이다. 그 외에 구체적인 쓰기 교육 방안을 마련하기 위해서 제2언어 쓰기 지도 이론을 고찰하였다. 형식주의 작문 이론, 인지주의 작문 이론, 사회 구성주의 작문 이론, 이 세 가지 이론이 각각 강조하는 부분이 다를 뿐 서로 배타적인 개념이 아니라 상호 보완적임을 확인하였다.

제3장에서는 근거이론 코딩 방법에 따라 자료 분석을 진행하였다. 그 결과, 개방코딩을 통해서 69개 개념, 29개 하위범주, 13개 범주로 도출되었고 이를 바탕으로 축코딩을 실시하였다. 축코딩 단계에서는 패러다임 모형에 의한 범주 분석과 시간의 흐름에 따른 과정 분석이 수행되었다. 범주 분석 결과, 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정에서 반복적으로 일어나는 중심 현상은 ‘학문 목적 한국어 쓰기의 어려움’으로 나타났다. 그리고 학문 목적 한국어 쓰기 학습을 어려워하는 인과적 조건은 ‘학문적 한국어 능력 부족’, ‘배경 지식 부족’, ‘쓰기에 대한 불안감’이라는 범주가 도출되었고, 맥락적 조건은 ‘학문 목적 글쓰기 교육 문제’, ‘낮선 학문 문화’라는 범주로 구체화되었다. 글쓰기의 어려움을 극복하기 위해 취한 전략은 ‘자기주도적 학습’, ‘모국어의 힘을 빌리기’, ‘외부 도움 찾기’, ‘정서 조절하기’ 등으로 분류되었다. 또한, 전략 사용에 영향을 미치는 중재적 조건으로는 ‘성격 특성’과 ‘외부 지원’이라는 범주들로 구체화되었다. 이러한 학습 과정을 거쳤을 때 학습자들은 내재적인 측면뿐만 아니라 외재적 측면에서 변화가 나타나게 되었다. 학습 과정을 분석한 결과는 중국인 대학원 유학생들의 학문 목적 한국어 쓰기는 ‘방황단계’, ‘좌절단계’, ‘모색과 해결단계’, ‘성취단계’ 네 가지 단계를 거쳤다는 것으로 확인되었다. 마지막으로 선택코딩에서 ‘끈기와 노력으로 학문 목적 한국어 쓰기의 어려움을 극복하여 글쓰기 능력 향상’이라는 핵심범주를 발견하였고 이야기 윤곽을 통해서 핵심범주와 다른 범주들의 관계를 정교화하였다.

본 연구의 분석 결과로 다음의 두 가지 성과가 도출되었다. 첫째, 글쓰기 학습 과정에서 나타나는 문제점을 파악할 수 있었다. 중국인 유학생들은 대학원 입학 전에 글쓰기 교육을 제대로 받지 못하고 대학교에 외국인을 위한 글쓰기 교육 과정을 제대로 마련되지 않은 상황에서 학문 목적 글쓰기를 시작하게 되었다. 한국어 능력시험이 학문 목적 한국어 능력을 평가하는 시험이 아니기 때문에 토픽 6급을 보유하고 진학을 해도 꼭 학문 공동체에서 욕구하는 능력을 갖췄다고 보기 힘들다. 갖춰야 할

학문적 한국어 능력을 갖추지 못하고 수업 지도나 과제에 대한 전반적인 안내 교육이 없는 상태에서 혼자 분량이 길고 복잡한 글쓰기 과제를 수행하는 것에서 헤매고 방황하는 모습을 보였다. 스스로의 방식으로 이러한 문제점을 극복하려고 노력하였지만 상황이 개선되지 않아 좌절을 느끼게 되었다. 특히 중국인 유학생들은 자신을 도와줄 사람이 없다고 생각될 때 좌절감을 더 크게 느끼게 되었다. 처음에는 어떻게 해야 될지 모르고 막막하였지만 전공 공부를 하면서 구성원들과 상호작용을 하면서 다른 사람의 논문을 많이 읽고 모방하면서 형식을 알게 되고 배경지식이 풍부해진다. 이런 과정을 비추어 봤을 때 학습자들에게 학문 목적 글쓰기를 지도할 때 각 단계에 따른 안내를 필요로 한다는 점을 알 수 있었다. 즉 학문적 글의 장르적 특징을 이해시키고 참고 문헌을 탐색하고 다루는 방법을 알려주어야 하며, 자신의 쓰기 학습을 관리할 수 있는 자기주도적 학습 전략을 가르칠 필요가 있다. 그리고 모범 글을 많이 보여주고 쓰기를 연습하는 기회를 제공해주며 학습자들의 글에 적절한 피드백을 제공해주는 것이 필요하다.

둘째, 학습 과정에 영향을 미치는 요인들을 확인할 수 있었다. 학습자에 관심을 갖는 기존의 연구는 인지적 측면을 중점을 두고 있고 글쓰기 기술을 통해 학습자의 학문 목적 글쓰기 능력을 향상시키기 위해서 노력하고 있다. 예를 들어 과정 중심 교수법을 통해서 글을 쓰기 전 과정의 배경지식을 습득하고 피드백을 받고 다시 수정하는 단계까지 자세히 안내해주는 방법, 장르 중심 교수법을 통해서 학습자들에게 명시적으로 학문 공동체에서 요구하는 글의 특징과 형식 및 구성방법을 제시하는 것 등이 있었다. 이런 방법은 학습자의 능력을 향상시키는 데에 일정한 도움이 되지만 이런 글쓰기 기술의 교육만을 통해서 학습자들의 어려움을 해소하기 어렵다고 볼 수 있다. 본 연구를 통해서 알 수 있듯이 글쓰기 학습 과정에서 인지적 요소 외에 정적, 환경적 요소도 글쓰기 학습에 큰 영향을 미치고 있다는 것을 확인하였다. 중국인 학습자들에게 미치는 글쓰기에 대한 스트레스는 곧 ‘쓰기에 대한 불안’으로 이어져 쓰기를 싫어하고 꺼리게 만든다. 쓰기 불안과 쓰기를 싫어하는 마음은 쓰기 학습에 대한 부정적인 감정으로 남게 되고 이것은 학습 동기를 떨어뜨리는 결과를 낳게 된다. 그에 따라 다시 쓰기 연습을 하는 시간이 줄어들고 실력이 향상될 수 있는 기회가 줄어들게 되어 악순환이 반복되는 것이다. 따라서 특히 기말 보고서나 논문 같은 경우, 글의 분량이 상당히 길기 때문에 이를 완성하는 과정에서 학습자들을 격려하여 쓰기 동기와 쓰기 효능감을 높여주는 것이 중요하다는 사실을 제시할 수 있다.

이러한 분석 내용을 바탕으로 학습자들이 겪고 있는 어려움과 해결 방식에 초

점을 맞추어 학문 목적 한국어 쓰기 능력을 신장시키기 위한 방안을 제4장에서 다루었다. 제4장에서는 교육 목표를 설정하였고 교육 목표를 달성하기 위해서 ‘지식적 차원’, ‘전략적 차원’, ‘정서적 차원’ 세 가지 측면에서 교육 내용을 선정하였다. 이렇게 선정된 교육 내용을 쓰기 학습 과정에 따라서 배열하였다. 그리고 마지막 제4장에서는 효과적으로 학문 목적 쓰기를 수행할 수 있는 교수·학습 모형을 제시하였다.

본 연구는 중국인 대학원 유학생들이 경험하는 글쓰기 어려움에 대한 실태를 파악하여 학습자들의 어려움을 반영한 보다 실질적이고 효과적인 교수요목을 개발하는 토대가 되리라고 기대된다. 연구 과정에서 수집한 실제 자료는 학습자들이 겪는 다양한 어려움을 포괄적으로 포함하고 있으며, 본 연구는 이를 한국어 교육의 전문적인 개념을 기반으로 체계적으로 분석하여 이론화하는 데 목표를 두고 수행되었다. 실제 학습자들이 체감하는 문제점을 파악하고 그 해결방안을 제시하였으며 이를 통해 학습자의 학습역량을 제고할 수 있을 것이다. 동시에 한국어 쓰기 학습자들에게 효과적인 동기부여를 하는 방안을 제시하여 보다 실효성 높은 학문 목적 한국어 교육을 만드는 데에 기여하고, 외국인 대학원생들이 한국의 학문 공동체에서 학업적 성공을 이루고 전문적인 연구자로 성장하기 위한 발판이 될 것으로 기대한다.

참고문헌

1. 국내 논저

- 강승혜(2006), 한국어 평가론, 파주: 태학사.
- 강영아(2000), 한국어 학습자의 정의적 요인과 성취도와의 관계: 일본 대학 내의 한국어 교육상황에서, 연세대학교 석사학위논문.
- 강현경(2007), 동료 피드백이 한국어 학습자의 쓰기에 미치는 영향 연구, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 권미경·이소연(2005), 외국어로서의 한국어 교육에서 성인학습자의 동기가 학업성취도에 미치는 영향, 한국어 교육 16(3), 1-28.
- 권향원(2016), 근거이론의 수행방법에 대한 이해: 실천적 가이드라인과 이론적 쟁점을 중심으로, 한국정책과학학회보 20(6), 181-216.
- 김경미(2014), 외국인 유학생의 한국어 학문적 글쓰기에서 인용하기와 바꿔 쓰기 훈련이 표절예방에 미치는 영향 분석, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김경애(2010), 중국대학에서의 학문목적 한국어 쓰기 교육과정 설계방안 연구, 한국외국어대학교 석사학위논문.
- 김다애(2015), 탈북대학생의 읽기·쓰기 어려움 현황과 원인 고찰, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김대훈(2014), 교사학습공동체 참여를 통한 지리교사 전문성 발달: 근거이론적 접근, 교원대학교 박사학위논문.
- 김상수·임진숙(2013), 모방하기 쓰기 전략에 나타난 한국어 쓰기 양상, 국제한국어교육학회 추계학술발표논문집 2013, 164-176.
- 김석우·최태진(2007), 교육연구방법론, 서울: 학지사.
- 김소선(2003), 근거이론 연구방법의 이론과 실제, 간호학 탐구 12(1), 69-81.
- 김영미(2010), 학문 목적 한국어 쓰기 교육: 장르 기반 접근법으로, 한국어 교육 21(1), 87-123.
- 김윤희(2016), 중국인 한국어 학습자의 말하기 학습 전략 사용 양상, 새국어교육 107, 345-366.
- 김은정(2012), 학문목적 글쓰기를 위한 대학글쓰기 교육 방안, 교양교육연구 6(3),

541-568.

- 김인규(2003), 학문 목적을 위한 한국어 요구 분석 및 교수요목 개발, 한국어 교육 14(3), 81-113.
- 김인숙(2011), 근거이론의 분기: Glaser & Strauss의 차이를 중심으로, 사회복지연구 42(2), 351-380.
- 김정숙(2000), 학문적 목적의 한국어 교육과정 설계를 위한 기초 연구: 대학 진학생을 위한 교육과정을 중심으로, 한국어 교육 11(2), 1-19.
- 김정숙(2009), 내용지식 구성을 위한 학문 목적 한국어 쓰기 교육 방안, 한국어 교육 20(1), 23-44.
- 김주현(2006), 가정폭력피해여성이 폭력에서 벗어나는 과정에 관한 근거이론 연구, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 김혜나·김대현·이태영·강이화(2013), 대학원생의 학문적 글쓰기 경험에 관한 연구, 교육문제연구 26(1), 35-57.
- 김혜연(2014), 쓰기 과정에서 생성하기와 검토하기의 역동적 상호작용, 서울대학교 박사학위논문.
- 나원주(2008), 자기점검 피드백이 한국어 학습자의 쓰기 능력 향상에 미치는 영향, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 노복동(2013), 한국어 학습자의 정의적 요인이 자율학습능력에 미치는 영향, 한국어문화학 10(2), 49-70.
- 동동(2016), 한국어 쓰기 교육에서의 교사 피드백 효과 연구: 중국인 학습자 쓰기의 내용 및 형태 정확성 향상을 중심으로, 경희대학교 박사학위논문.
- 민진영(2014), 외국인 유학생의 대학원 학업 적응에 관한 내러티브 탐구, 연세대학교 박사학위논문.
- 박미숙·방현희(2014), 외국인 대학원생의 글쓰기 해결과정, 문화교류연구 3(1), 67-84.
- 박석준(2008), 국내 대학의 학문 목적 한국어 교육 현황 분석-입학 후 과정을 중심으로, 한국어 교육 19(3), 23-54.
- 박수연(2016), 학문 목적 한국어 학습자의 쓰기 교육을 위한 학위논문의 장르 분석 연구: <선행연구>부분을 중심으로, 연세대학교 박사학위논문.
- 박영민(2010), 쓰기 지식과 쓰기 동기가 중학생의 설명문 쓰기 능력에 미치는 영향, 새국어교육 84, 127-152.

박은선(2014), 장르 중심 학문 목적 한국어 쓰기 교수의 실행연구: 대학원 보고서를 중심으로, 이화여자대학교 박사학위논문.

박주영(2012), 장르 중심 한국어 설명문 쓰기 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.

박창화(2014), 교사들의 교원성과급제도 수용현상에 대한 분석: 근거이론적 접근, 고려대학교 박사학위논문.

배윤경·우진아·정지은·강승혜(2011), 학문 목적 한국어 학습자를 위한 쓰기 교육 프로그램 개발: 중국인 학습자를 대상으로, 한국어 교육 22(4), 163-191.

서울대학교 국어교육연구소 편(2014), 한국어교육학 사전, 서울: 하우.

성아영·이경(2016), 학문 목적 한국어 교육의 연구 동향, 새국어교육 106, 267-299.

손다정·장미정(2013), 쓰기 지식을 중심으로 한 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 연구 경향, 어문론집 56, 431-457.

손달임(2016), 외국인 유학생을 위한 글쓰기 교재 분석 16(11), 985-1015.

손성희(2010), 한국어 학습자의 언어 학습전략 분석 연구, 연세대학교 박사학위논문.

손혜진(2012), 중고급 한국어 학습자의 쓰기 과정 연구: 사고구술법을 사용한 사례연구를 통하여, 고려대학교 석사학위논문.

송명진(2011), 과정 중심적 글쓰기 교육과 상호텍스트성, 교양교육연구 5(2), 379-400.

송지현(2006), 학문 목적 한국어 교육을 위한 과제 중심 요구 분석, 이화여자대학교 석사학위논문.

신경림·조명옥·양진향(2004), 질적 연구 방법론, 서울: 이화여자대학교.

신보미(2012), 상위인지 전략을 활용한 한국어 쓰기 교육 방안 연구: 중급 학습자를 대상으로, 고려대학교 석사학위논문.

신영지(2016), 학문 목적 한국어 쓰기 교육의 학습전략 연구, 반교어문학회 43, 383-415.

신유진(2009), 한국어 학습자를 위한 쓰기 학습 전략 연구, 숙명여자대학교 석사학위논문.

신필여(2008), 학문 목적 한국어 학습자를 위한 설명적 쓰기 교육 내용 연구, 서울대학교 석사학위논문.

엽지연(2006), 한국어 학습자의 좌절감 요인 분석에 관한 연구, 연세대학교 석사학위논문.

용재은(2004), 대학 수학 목적의 한국어 읽기·쓰기 교육 방안 연구: 학문적 텍스트의

- 분석과 적용을 중심으로, 고려대학교 석사학위논문.
- 우지선(2016), 학문 목적 한국어 학습자 대상 쓰기 교재 분석과 교재 개선 방안 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 원미진(2010), 학문 목적 한국어 학습자의 학습동기가 학습노력과 학습효과에 미치는 영향 연구, 이중언어학 43, 277-300.
- 원진숙(2005), 대학생들의 글쓰기 능력 신장을 위한 작문 교육 방법, 어문논집 51, 50-86.
- 윤지원(2013), 한국어 쓰기 수업에 대한 교사의 어려움과 개선 방안 연구, 한국언어문화학 10(1), 99-129.
- 이금희(2012), 학문목적 한국어 글쓰기 교육에 필요한 교수요목과 교재 개발 방향, 반교어문연구 33, 191-224.
- 이덕희(2003), 요구 분석을 통한 학문 목적의 한국어 교육과정 설계 연구, 연세대학교 석사학위논문.
- 이동성·김영천(2012), 질적 연구방법으로서 근거이론의 철학적 배경과 방법론적 특성에 대한 고찰, 열린교육연구 20(2), 1-26.
- 이미혜(2013), 학습전략 교수에 대한 한국어교사의 인식과 교육 현황, 한국어 교육 24(4), 193-223.
- 이상교·전지현(2012), 영어 쓰기 학습에 있어 교사 피드백에 관한 인식과 학습동기의 연관성에 관한 연구, 언어과학 19(2), 79-95.
- 이수정(2011), 중국인 유학생의 글쓰기 경험에 대한 FGI연구, 인문연구 63, 91-120.
- 이재승(2002), 글쓰기 교육의 원리와 방법, 서울: 교육과학사.
- 이주미(2016), 통합적 접근에 기반한 한국어 학습자의 학문적 쓰기 성취기준 연구, 고려대학교 박사학위논문.
- 이준호(2005), 대학 수학 목적의 쓰기 교육을 위한 교수요목 설계: 보고서 쓰기 교육을 중심으로, 고려대학교 석사학위논문.
- 이준호(2010), 자기주도적 쓰기 기술 및 전략 연구, 한국어학 48, 269-297.
- 이준호(2011), 학문 목적 한국어 학습자를 대상으로 한 읽은 후 쓰기 과제 연구, 한국어 교육 22(4), 83-108.
- 이하리(2015), 학문 목적 한국어 학습자의 쓰기 능력별 자기조절적 쓰기 양상연구, 고려대학교 석사학위논문.

- 이혜영(2001), 대학의 외국인 유학생을 위한 한국어 교육, 이중언어학 18(1), 279-301.
- 이혜정(2013), 한국어 주장하는 글쓰기 교수·학습 방안 연구: 장르와 문법 지식의 통합 관점으로, 서울대학교 석사학위논문.
- 임창재(2005), 교육 심리학, 서울: 학지사.
- 임현정(2016), 텍스트 질에 영향을 미치는 쓰기 요인에 대한 연구: 쓰기 불안, 쓰기 효능감, 쓰기 수행을 중심으로, 연세대학교 석사학위논문.
- 장미경(2013), 학습자 변인에 따른 한국어 교육 연구 현황과 제언: 세종학당 한국어 학습자를 중심으로, 국제한국어교육학회 추계학술발표논문집 2013, 44-52.
- 장미정(2016), 학문 목적 한국어 쓰기 기술에 대한 중국인 학습자 요구 분석 연구, 한국어 교육 27(2), 251-273.
- 장미정(2016), 학문 목적 한국어 쓰기 지식 연구, 고려대학교 박사학위논문.
- 장은경(2009), 한국어 학문 목적 쓰기 교육 방안 연구: 참고 텍스트의 내용 통합과 재구성을 중심으로, 고려대학교 석사학위논문.
- 장지혜·나경희(2014), 우리나라 EFL 학습자들의 쓰기 불안이 영어쓰기 수행에 미치는 영향 분석, 언어학 연구 30, 209-228.
- 전형길(2016), 학문 목적 한국어 학습자의 쓰기 동기 구성 요인 연구, 한국어 교육 27(1), 157-183.
- 정다운(2011), 내용 중심 교육과 장르 중심 교육을 통합한 한국어 쓰기 수업 구성 방안 연구: 학문 목적 학습자를 대상으로, 한국언어문화학 8(1), 131-158.
- 정다운(2014), 외국인 대학원생을 위한 논문 쓰기 수업 사례 연구, 어문론집 58, 487-516.
- 정희모(2006), 대학 글쓰기 교육과 과정 중심 방법의 적용, 현대문학의 연구 29, 483-513.
- 제효봉(2015), 중국어권 한국어 학습자의 쓰기 텍스트에 나타난 모국어 영향 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 조성남·이현주·주영주·김나영(2011), 질적연구방법과 실제, 서울: 도서출판린.
- 조인(2016), 중국인 학습자의 쓰기 불안, 경희대학교 석사학위논문.
- 조인옥(2015), 중국인 한국어 학습자의 논설 텍스트에 나타난 모국어 영향 특성 연구: 중국 산둥대학 사례를 중심으로, 연세대학교 박사학위논문.
- 지수용(2000), 중국인을 위한 문화 도입식 한국어 교수법, 한국어 교육 11(2),

169-187.

- 진대연(2004), 한국어 쓰기 능력 평가에 대한 연구: 텍스트 생산 능력 평가를 중심으로, *국어교육학연구* 19, 483-512.
- 최귀순(2005), Strauss와 Glaser의 근거이론방법론 비교, *정신간호학회지* 14(1), 82-90.
- 최도림·권향원(2011), 근거이론적 방법의 이론화 논리에 대한 이해, *한국행정정보* 45(1), 275-302.
- 최연희(2009), *영어 쓰기 교육론: 원리와 적용*, 서울: 한국문화사.
- 최은지(2009), 사회적 구성주의에 기반 한 학문 목적 한국어 작문 교육 연구, 고려대학교 박사학위논문.
- 최정순(2006), 학문 목적 한국어 교육의 교육과정과 평가, *이중언어학* 31, 277-313.
- 최정순·윤지원(2012), 연구 동향 분석을 통해 본 학문 목적 한국어 교육 연구의 실태와 제언, *어문연구* 74, 131-156.
- 최종혁(2011), *질적연구방법론: 근거이론과 수정근거이론의 실제*, 서울: 신정.
- 한승준(2010), 성과급제도에 대한 공무원의 정의적 대응: 근거이론과 Q방법론의 적용, 고려대학교 박사학위논문.
- 홍정현(2005), 학문 목적 한국어 쓰기 요구 분석, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 홍혜준(2008), 학문 목적 한국어 쓰기 교육 연구: 한국어 논증의 글쓰기 중심으로, 서울대학교 박사학위논문.

2. 국외 논저

- Brophy, J. E. (1993), Conceptualizing student motivation, *Educational Psychologist* 18(3), 200-215.
- Brophy, J. E. (1998), *Motivating Students to Learn*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, H. D. (2007), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, NY: Pearson Longman.
- Brown, H. D. (2008), *Principle of Language Learning and Teaching*, NY: Pearson Longman.

- Carson, J., Carrell, P., Silberstein, S., Kroll, B. & Kuehn, P. (1990), Reading-writing relationships in first and second language, *TESOL Quarterly* 24(2), 245-266.
- Reigeluth, C. M. (1983), *Instructional-design Theories and Models*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mac Arthur, C. A. Graham, S. & Fitzgerald, j. (2005), *Handbook of Writing Research*, NY: The Guilford Press; 박영민·가은아·박종임·권태현·박찬홍·장은주 역 (2015), *작문 교육 연구의 주제와 방법*, 서울: 박이정.
- Choi, Y. H. (1995), Transfer of literacy skills from Korean to english, *English Teaching* 50(4), 71-96.
- Creswell, J. W. (2005), *Qualitative Inquiry and Research Design :Choosing Among Five Approaches*, Los Angeles: SAGE Publications; 조홍식·정선옥·권지성 역 (2006), *질적 연구방법론*, 서울: 학지사.
- Ellis, R. (1985), *Understanding Second language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Flavell, J. H. (1976), Metacognitive aspects of problem solving, *American Journal of Educational Research* 4(2), 170-189.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981), A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication* 32(4), 365-387.
- Flower, L. (1994), *The Construction of Negotiated Meaning-A Social Cognitive Theory of Writing*, Carbondale: SIU Press.
- Feez, S. (1998), *Text-based Syllabus Design*, Sydney: Mcquarie University.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. & MacIntyre. (1993), On the measurement of affective

- variables in second language learning. *Language Learning* 43(2), 157-194.
- Girard, D. (1977), Motivation: The responsibility of the teacher. *English Language Teaching Journal* 31(2), 97-102.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine Pub.
- Glaser, B. G. (1992), *Basics of Grounded Analysis: Emergence vs. Forcing*. Sociology Press.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2007), *Best Practices in Teaching Planning*, NY: Guilford.
- Horwitz, E. K. & Cope, J. (1986), Foreign language classroom anxiety, *The Modern Language Journal* 70(2), 125-132.
- Hyland, K. (2003), *Second Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Morse, J. M. (2009), *Developing Grounded Theory*, Walnut Creek: Left Coast Press; 신경림·김미영·신수진·강지숙 역(2011), 근거이론의 발전: 제2세대, 서울: 하누리.
- Kaplan, R. B. (1966), Cultural thought patterns in intercultural education, *Language Learning* 1(2), 1-20.
- Keller, J. M. (1983), *Motivational Design of Instruction*, In Charles M. Reigelut, *Instructional Design Theories and Models*, 386-433.
- Knowles, M. (1975), *Self-Directed Learning: A guide for learners and teacher*, NY: Association Press.
- Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. Stewner-Manzanares, G., Russo, R. & Kupper, L. (1985), Learning strategy applications with students of English as a second language, *TESOL Quarterly* 19, 557-584.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990), *Learning Strategies in second Language Acquisition*, NY: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1989), Use of language learning strategies: a synthesis of

- studies with implication for strategy training, *System* 17(2), 235-247.
- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies*, NY: Newbury House Publisher.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994), Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal* 78(1), 12-28.
- Pajares, F. (1997), Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students, *Psychology in the School* 33(2), 163-175.
- Pajares, F. & Johnson, M. J. (1999), Gender differences in writing self-beliefs of elementary school student, *Journal of Educational Psychology* 91(1), 50-61.
- Raimes, A. (1983), *Techniques in Teaching Writing*, NY: Oxford University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching(2nd)*, NY: Cambridge University Press; 전병만·윤만근·오준일·김영태 역 (2003), *외국어 교육 접근 방법과 교수법*, 서울: Cambridge.
- Rubin, J. (1975), What the good language learner can teach us, *TESOL Quarterly* 9 (1), 41-51.
- Mitchell, R. & Myles, F. (1982), *Second Language Learning Theories*, London: Hodder Education; 박윤주·최선희 역 (2013), *제2언어 학습론: 우리는 외국어를 어떻게 배우는가*, 서울: 에피스테메.
- Strauss, A. L. (1987), *Qualitative Analysis for Social Scientists*, NY: Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990), Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria, *Qualitative Sociology* 3(1), 3-21.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998), *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tribble, C. (1996), *Writing*, Oxford: Oxford University Press.
- Williams, J. (2005), *Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.

<부록 1> 연구 참여 동의서

연구 참여 동의서

- 연구주제: 중국인 유학생의 학문 목적 한국어 쓰기 학습 과정 연구
- 연구자: 유나(서울대학교 국어교육과 한국어 교육전공 석사과정)
- 연락처: 010-0000-0000 / you00@snu.ac.kr

본 연구는 중국인 대학원 유학생들이 학문목적 한국어 쓰기를 하는 데 어려움을 느끼는 원인을 파악하고 이를 극복하기 위한 학습의 과정을 체계적으로 규명하는 것을 목적으로 한다.

본 연구자는 참여자들에게 한국어를 공부하는 시점부터 대학원까지 했던 쓰기 학습 경험에 대해 질문할 것입니다. 면접 시간은 약 1시간 정도 소요될 예정입니다. 면담 내용은 모두 녹음되며 녹음된 내용은 인용될 것입니다. 또한 녹음된 내용은 본 연구에서만 사용될 것이며 그 외의 목적으로 사용되지 않을 것입니다.

- 동의서 -

본인은 자의로 이 연구를 참여합니다. 연구에 참여하는 동안 본인에게 어떠한 비용이나 위험이 따르지 않으며 연구에 대한 궁금한 점이 모두 질문하고 답을 들을 수 있다는 것을 설명을 통해 들었습니다.

대답하기 힘든 질문을 거부할 수 있으며 연구 도중에 원하지 않으면 언제든지 연구를 중단할 수 있다는 것을 알고 있습니다. 모든 인터뷰 내용이 녹음되며 녹음된 내용이 인용될 수 있다는 것을 허락합니다. 연구가 끝나 후에 녹음 파일이 폐기될 것과, 본인의 이름이 연구에 익명으로 되어 있다는 것을 알고 있습니다.

2016년 월 일
참여자: (서명)
연구자: 유나 (서명)

<부록 2> 인터뷰 질문 목록

1. 학습자의 기본 정보 수집(나이, 전공, 학습 기간, 학습 경로, 학습 동기, 중국어 글쓰기 습관, 한국어 글쓰기 습관 등)
2. 한국어 쓰기를 배우는 과정에서 어떤 경험을 하셨는지 말씀해 주세요.
3. 한국어 교육 기관에서 또한 한국 대학에서 어떤 쓰기 수업을 받았나요? 어땠어요?
4. 학문 목적 쓰기를 어떻게 학습했어요?
5. 학습 과정에서 가장 힘들었던 경험은 어떤 것이었나요?
6. 학문 목적 한국어 쓰기에서 어려운 부분이 어떤 부분이에요?
7. 어려움을 극복하기 위해서 어떤 노력을 했나요? 결과는 어땠어요? 기분이 어땠어요?
8. 학문 목적 쓰기를 학습 하는 과정에서 어떤 것이 가장 도움이 되셨나요? 어떤 점에서 도움이 되었나요?
9. 학습이 잘 안 되는 이유가 무엇입니까?
10. 학문 목적 쓰기 능력에 어떤 변화가 있었나요?
11. 학문 목적 쓰기 수업이 개설된다면 어떤 수업을 받고 싶으세요?
12. 중국어는 학문 목적 글쓰기 과제 완성하는 데 어떤 영향이 미쳤나요?
13. 글을 쓰고 나서 피드백을 받을 수 있었나요?
14. 강의 내용을 다 알아들을 수 있었나요? 강의 내용이 쓰기 과제에 미친 영향이 어떤 것이 있어요?
15. 평소에 책을 읽는 것은 좋아합니까? 평소에 했던 읽기가 학문 목적 쓰기에 영향을 미쳤나요?
16. 평소에 과제 분량이 얼마 정도 되나요? 과제로 받은 스트레스가 어느 정도 되나요?
17. 논문을 작성하는 과정에서 도움이 되는 사람이나 사건이 있었나요?
18. 힘든 논문 쓰기를 어떻게 버텼나요?
19. 학문 목적 쓰기 학습 과정에서 보인에게 격려가 되었던 말이나 사람이 있나요?
20. 질문 이외에 하고 싶은 말씀이 있으시면 말씀해 주세요.

Abstract

A study on the learning process of Chinese students for academic-purpose Korean writing

LIUNA

This study is aimed to figure out the cause of difficulty that international students in Korean graduate schools, who came from China, go through in academic writing in Korean and to suggest viable solutions including a variety of learning strategies and theorize it.

As most of the learning activities at school consists of writing, it is crucial for international students to have necessary skills for academic writing. Academic writing, however, requires a certain appropriate form appropriate for academic community, such as using proper terms and constructing writing in a logical manner. Even though several studies have been performed recently to meet these needs, student performance seems not to reach the expected level. This is because current studies are more focused on teaching methodology rather than on learners themselves. Learners are the initiator in education, and their actual capability in writing could vary. In this regard, searching for effective teaching method requires a full understanding of students' learning experience, including how learners achieve knowledge, internalize it and adjust themselves to solve the hardships.

Based on these ideas, this study has taken its methodology as qualitative research to fulfill the end. From March, 2016 to March 2017, the in-depth interviews were performed to thirty Chinese graduates studying in Korea and all the interview content was recorded and

transcribed. Thereafter, the data was analyzed according to the coding methodology suggested by Strauss & Corbin(1990, 1998). After using 'open coding'. a total of sixty-nine concepts, twenty-nine sub-category and thirteenth category were extracted. With the data from open coding, axial coding was later performed. As a result, the subjects were found to have tendency of evading from academic writing, due to linguistic, emotional and environmental difficulties. Its causal condition was elicited to deficiency of linguistic capability in academic Korean and required knowledge for their major, limited thinking skills and anxiety in writing. Contextual condition was found to be poor teaching of how to write, unfamiliar academic culture, inherent hardship in academic tasks, and language difference. The strategy for mitigating writing difficulties was categorized into self-directed learning, depending on mother tongue, searching for external help, mind-control etc. Also found was mediating condition, affecting use of the strategies, which consists of learning motives, positive learning attitude, good relationship, and learning experience of how to write. Such a learning process leads most of the learners to change in accomplishment, emotion and capability.

The academic writing in Korean of the subjects were found to develop in four stages: 'wondering stage', 'frustration stage', 'searching and solution stage' and 'accomplishment stage'. Yet, these stages are not linear but the first three stages were regressive.

Considering the analysis so far, Chapter 4 goes further to make practical suggestions for these problems, including a specific teaching methods along with education goal and contents. This study suggests 'understanding the genre of academic writing', 'enhancing thinking skills through reading and analyzing articles', 'performing self-directed writing task' and 'positive attitude on writing' as the goal of education. Teaching method for this is also suggested as that of five stages: 'mind-control', 'understanding and analyzing reading materials', 'finding out its genre features and learning them',

'constructing texts by cooperating with other students' and 'making texts independently'.

This research has its significance in shedding light on difficulty that international students in Korean graduate schools, who came from China, go through in academic writing in Korean and suggesting viable ways to enhance their performance in academic writing.

Key words: Korean academic writing education, International students from China, Grounded Theory Approach, Writing education, Learning process

Student Number: 2014-25225